



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

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

**Julio 2016 – Volumen 14, número 3
doi: 10.15366/reice2016.14.3**

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



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

Conductas, Estrategias y Rendimiento en Lectura en PISA: Análisis para el Perú	5
<i>Santiago Cueto, Juan León, Ismael G. Muñoz y Elizabeth Rosales</i>	
El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica	33
<i>Montserrat Blanch Marcos de León, Sonia Betancort Santos y Mayra Martínez Avidad</i>	
Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina	51
<i>Carlos Cristóbal Coschiza, Juan Martín Fernández, Guillermo Gapel Redcozub, Marcelo E. Nieves y Haraví E. Ruiz</i>	
Avaliação do Suporte de TDIC na Formação do Pedagogo. Um Estudo em Universidade Brasileira	77
<i>Francisco César Martins da Silva, Alberto Sampaio Lima y Wagner Bandeira Andriola</i>	
Formação Docente e Sustentabilidade. Um Estudo sobre Ambientalização Curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	95
<i>Talita Rechia Vasconcellos da Rosa y Vilmar Malacarne</i>	
Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje	109
<i>Claudia Ascencio Peralta</i>	
Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva	131
<i>Carmen Márquez Vázquez</i>	
El Papel Directivo y la Promoción de la Participación de las Familias y la Comunidad en las Escuelas Básica. El Caso de la Comuna de Panguipulli-Chile	145
<i>Claudio Barrientos Piñeiro, Patricia Silva García y Serafín Antúnez Marcos</i>	

Conductas, Estrategias y Rendimiento en Lectura en PISA: Análisis para el Perú

Behaviors, Strategies and Achievement in Reading Comprehension in PISA: Analysis for Peru

Santiago Cueto ^{1*}

Juan León ¹

Ismael G. Muñoz ²

Elizabeth Rosales ³

¹ GRADE ² Universidad Estatal de Pennsylvania ³ Universidad de Toronto

El aprendizaje de la lectura es considerado internacionalmente un objetivo central de la escolaridad. En el presente análisis usamos los datos de PISA en lectura para determinar si las características socioeconómicas de los estudiantes se asocian con su rendimiento, conductas y estrategias educativas, así como su entorno escolar. En cuanto a los recursos educativos de los estudiantes en sus instituciones y hogar, se observó una gradiente positiva asociada al nivel socioeconómico. Si bien el rendimiento promedio en lectura de los estudiantes peruanos creció notablemente entre el 2000 y 2009, son los estudiantes de menor nivel socioeconómico los que menos mejoraron. Encontramos tres variables pedagógicas con alto peso explicativo en el rendimiento en lectura: estrategias de comprensión, de síntesis y de memorización (las dos primeras en positivo y la última, negativo). Una fuerte asociación entre el clima del aula y el rendimiento en lectura, en particular en las instituciones educativas de bajo nivel socioeconómico. Los resultados sugieren que los estudiantes de menor nivel socioeconómico tienen menores oportunidades de aprendizaje y menor rendimiento. Por ello se recomienda priorizar la atención e inversión en las instituciones educativas que atienden a estos estudiantes y diseñar y evaluar el impacto de intervenciones centradas en las variables pedagógicas.

Descriptor: Lectura, Evaluación del estudiante, Rendimiento escolar, Estrategias educativas, Educación formal, Perú, Nivel socioeconómico.

Learning to read is internationally considered a central goal of schooling. In this analysis we used data from PISA on reading comprehension for Peru, with the aim of determining if the socioeconomic characteristics of students are associated with their performance, behaviors and educational strategies, as well as with their school environment. Regarding educational resources for students in their homes and institutions, a positive gradient was found, which was associated with socioeconomic status. While the average reading performance of Peruvian students grew significantly between 2000 and 2009, students of lower socioeconomic status showed the lowest improvement. There are three pedagogical variables with high explanatory power in reading achievement: comprehension, synthesis and memory strategies (the first two with a positive sign, and the last one with a negative sign). We also found a strong association between classroom climate and reading performance in educational institutions of lower socioeconomic status. Our results suggest that students with lower socioeconomic status have lower levels of learning opportunities and lower performance. We suggest attention and investment in the educational institutions these students attend, as well as designing and evaluating the impact of interventions focusing on the pedagogical variables mentioned above.

Keywords: Reading, Student evaluation, Academic achievement, Educational strategies, Formal education, Peru, Socioeconomic status.

*Contacto: scueto@grade.org.pe

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 1 de enero 2016
1ª Evaluación: 1 de marzo 2016
2ª Evaluación: 6 de mayo 2016
Aceptado: 9 de junio 2016

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo analizar la asociación entre tres grupos de variables: los resultados en la prueba PISA de lectura, administrada el 2009¹, las características socioeconómicas y patrones de conducta lectora de los estudiantes, y las características de las instituciones educativas a las que estos asisten, incluyendo las prácticas de sus docentes. Si bien existen diversos estudios en América Latina vinculando nivel socioeconómico y rendimiento, existen relativamente pocos vinculando estos simultáneamente con las otras variables mencionadas antes, particularmente en el campo de la lectura en secundaria. En el análisis, el enfoque subyacente es de equidad y oportunidades de aprendizaje. El tema de equidad se aborda en tanto que históricamente las pruebas de rendimiento en el Perú han mostrado notables brechas entre grupos, asociadas principalmente a pobreza, ruralidad y etnicidad (entre poblaciones indígenas y castellano hablantes). Como lo sugiere Tiana Ferrer (2011) es importante ir más allá de la superficie de los datos PISA y proponer análisis que ayuden a conocer nuestros sistemas educativos con el fin de proponer líneas de mejora. Consideramos que el presente análisis de los datos PISA busca contribuir a las mejoras del sistema educativo peruano y otros con similares niveles de desarrollo al proponer un análisis con enfoque de equidad, usar datos del primer ciclo completo de evaluación de lectura de PISA (2000 y 2009), y analizar variables que podrían ser influenciadas por el sistema educativo. A continuación una breve revisión de estudios vinculados al aprendizaje de la lectura, con énfasis en el desarrollo de esta habilidad durante la secundaria.

1. Antecedentes

1.1. El aprendizaje de habilidades en Lectura

Junto al aprendizaje de la matemática, el de comprensión de lectura es ampliamente considerado un resultado de la escolaridad a la vez que un instrumento para futuros aprendizajes. Como respaldo de la relevancia que se le asigna internacionalmente se puede mencionar que en todos los países de América Latina que evalúan de manera estandarizada a sus estudiantes a escala nacional se incluyen evaluaciones de habilidades de lectura (Ferrer, 2006).

En este contexto resulta relevante preguntar cómo se adquieren habilidades en lectura, y luego cómo estas se pueden profundizar a lo largo de la vida. En los Estados Unidos en la década del 90 el Panel Nacional de Lectura, formado por expertos en el tema, hizo una serie de recomendaciones². En esta se sugiere enfatizar 5 componentes: conocimientos del alfabeto (nombres de letras y sonidos), conciencia de fonemas (correspondencia de sonidos escuchados y unidades fonológicas mínimas, como por ejemplo letras), fluidez (lectura de manera rápida, precisa y entonada; Abdazi, 2010), vocabulario y comprensión (Paris, Morrison y Miller, 2006). Si bien el logro en un área está relacionado a las otras, esto no implica que con impulsar el aprendizaje de cualquiera se puedan lograr las demás, sino que se sugiere que la enseñanza de la lectura se debería planificar con un enfoque balanceado entre componentes. Los dos primeros y en alguna medida el tercero

¹ Si bien ha habido una prueba PISA más reciente con resultados disponibles, del 2012, la del 2009 enfatizó en lectura y por tanto es la última que nos permite el análisis aquí planteado, que incluye comparaciones con la prueba PISA 2000.

² Ver <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/smallbook.aspx>

se lograrían hacia el inicio de la escolaridad, mientras que los dos últimos se pueden seguir desarrollando a lo largo de la vida.

En los Estados Unidos, Alvermann y colaboradores (2006) han hecho un balance de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En cuanto al aprendizaje, durante los primeros cinco grados de escolaridad encuentran que los profesores más eficaces utilizan una variedad de técnicas orientadas a favorecer diversos procesos cognitivos y de auto regulación en los estudiantes, junto con un componente afectivo orientado a generar actitudes positivas hacia la lectura. No pareciera que se puede decir que el enfoque tradicional, basado en la fonética, sea superior a otros (aunque hay alguna evidencia que un énfasis en el enfoque fonético podría ser preferible en los primeros grados o para estudiantes con dificultades para adquirir la lectura y en cambio persistir en este enfoque en grados superiores de la primaria no sería beneficioso); en todo caso hay una gran variedad de técnicas de enseñanza de la lectura, cuya revisión excede los propósitos del presente artículo.

El aprendizaje de la lectura durante la secundaria por parte de jóvenes es un tema que ha sido menos estudiado que la adquisición de la lectura. La revisión de Alvermann y colaboradores (2006) del tema para los Estados Unidos, encuentra que la lectura se vio beneficiada cuando los docentes explícitamente enseñaron estrategias que requirieron que los estudiantes organicen, integren y reflexionen sobre textos PISA o informativos. Esto es lo que se podría llamar estrategias metacognitivas, que PISA incluye en sus cuestionarios como se verá más adelante. Alvermann y colaboradores también recomiendan incorporar en lo posible las necesidades e intereses de los estudiantes para planificar las sesiones de lectura. Así, sería deseable conectar lo que los estudiantes saben con lo que se pretende que aprendan, buscando desarrollar un sentimiento de logro y auto eficacia. Por ejemplo, Rodríguez-Valls (2010) identificó las expectativas en lectura y gustos literarios de estudiantes de secundaria en California, Estados Unidos. En entrevistas grupales e individuales con 50 estudiantes, los adolescentes criticaron la enseñanza de la lectura centrada en identificar información de los textos, dejando de lado el análisis crítico de los personajes o la trama del libro. Además, indicaron que los libros obligatorios de su plan de lectura no se conectaban con sus vidas ni intereses. El autor sugiere que sería necesario incluir la voz de los estudiantes en los diseños de los programas de lectura en la educación secundaria, con el fin de favorecer los procesos de lectura crítica.

En Finlandia se realizó un estudio por Linnakylä y Välijärvi (2006) que describe los principales factores que influyen en los altos resultados obtenidos por este país en las evaluaciones de PISA. Se encontró una pequeña brecha entre los estudiantes con un mayor y menor rendimiento (v.gr. tienen una de las menores desviaciones típicas entre los países evaluados). El nivel socioeconómico de los padres, el lugar de residencia en el que viven los jóvenes y el centro de estudios al que asisten, a diferencia de la mayoría de países, no son factores que influyen de manera determinante sobre el rendimiento de los alumnos. El alto rendimiento en Lectura se explica por la interrelación de diferentes factores: el compromiso con la lectura (explica un 22% de la varianza), el interés por la lectura (18%), la comunicación cultural (6%), los productos culturales a su disposición en el hogar (6%) y el estatus socioeconómico de los padres (6%). Por todo lo descrito, Linnakylä y Välijärvi (2006) sugieren que se trata de un sistema educativo de alta calidad, caracterizado por la equidad de oportunidades para todos los alumnos e influenciado por la homogeneidad cultural finlandesa.

Por otro lado, Schubert y Becker (2010) estudian los factores asociados al rendimiento en lectura de los estudiantes alemanes medidos en las pruebas de PISA 2000 y PIRLS 2001. Encuentran que Alemania no obtuvo buenos resultados en la evaluación PISA 2000, en comparación con otros países de similares niveles de desarrollo, y además se observó una gran brecha en comprensión lectora asociada a inequidades sociales, desde el fin de la primaria. Estas diferencias se explican principalmente por los recursos socioeconómicos, el potencial de estimulación intelectual del hogar (definido por la cantidad de libros y presencia de periódicos) y las condiciones de aprendizaje al inicio de la escolaridad (por ejemplo, clima escolar). Hacia los 15 años de edad también se hallaron inequidades en el rendimiento lector por factores similares: prácticas culturales en el hogar (por ejemplo, visitas a eventos culturales), rendimiento hacia el final de la primaria, el contexto de enseñanza-aprendizaje, y la selectividad social en las transiciones educativas que se dan en el sistema educativo alemán. En otro estudio más reciente (Schwabe, McElvany y Trendtel, 2014) también en Alemania, se observó un mayor rendimiento lector por parte de los alumnos de 15 años de edad, que se describían altamente motivados hacia la lectura. Si bien se encontró que las niñas mostraron mejores resultados y niveles más altos de motivación intrínseca hacia la lectura, esto último no explicó su ventaja.

En México, el estudio de Hernández y Bazán (2016) analizó los datos de PISA 2009 con el fin de identificar las variables individuales y de contexto que explicaban en el rendimiento en lectura. Se definió el nivel socioeconómico del estudiante a partir del más alto nivel laboral y de estudios de los padres, y las posesiones en el hogar. Usando este indicador como base, se calculó la variable de contexto de la escuela como el promedio del nivel socioeconómico de los estudiantes de una misma escuela. Usando modelos jerárquicos multilineales, los hallazgos sugieren que el contexto de la escuela tiene un mayor impacto en el rendimiento en lectura, en comparación con algunas variables individuales. Sin embargo, este impacto varía según la heterogeneidad en la composición del contexto de la escuela y el tipo de gestión (privada o pública). A nivel individual, la variable más significativa fue la reprobación de la primaria, la cual afectó negativamente el rendimiento en lectura.

En Perú, Caro y otros (2004) analizaron los datos de PISA 2001 con el fin de identificar las asociación entre variables individuales y escolares con la comprensión lectora de los estudiantes. A nivel individual, los autores encuentran que la educación de los padres, las posesiones en el hogar, el grado en el que se encuentra el estudiante, la participación de los estudiantes en la escuela, su sentido de pertenencia y hábitos de lectura están asociados de manera positiva y significativa con el rendimiento en lectura, mientras que el número de hermanos se asocia negativamente. A nivel de la escuela, contar con un docente con título profesional, un clima positivo en la escuela, la composición socioeconómica del alumnado y la gestión privada están asociadas de manera positiva y significativa con el rendimiento en lectura.

Benavides, León y Etesse (2014) analizaron las bases de datos de PISA 2000 y 2009 con la finalidad de estimar el impacto diferenciado del nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias en el rendimiento en lectura en América Latina. Ellos encontraron para el caso peruano que a pesar de la mejora en el rendimiento de los estudiantes, la brecha asociada a diferencias socioeconómicas se incrementó entre el 2000 y 2009. Así mismo, los autores encontraron que las variables contextuales explicaban en mayor medida el rendimiento en lectura de los estudiantes peruanos,

siendo el nivel socioeconómico promedio de la escuela la variable que más explica el rendimiento entre estudiantes. Así, el conjunto de estudios mencionados sugieren un fuerte rol del nivel socioeconómico, aunque hay pocos estudios específicamente sobre variedades vinculadas a oportunidades, estrategias y rendimiento en lectura en secundaria. Para entender lo que se pretende que aprendan los estudiantes peruanos, en la siguiente sección describimos brevemente el currículo peruano.

1.2. El currículo peruano

El 2009 en el Perú, el Diseño Curricular Nacional (DCN) marcaba lo que los docentes y estudiantes debían trabajar en las aulas. La comprensión de lectura está involucrada en mayor o menor medida en todas las áreas curriculares, pero en particular se vincula al área de comunicación. El DCN para secundaria (MED, 2008a) en comunicación buscaba en general que los estudiantes logren “comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores” (p. 341). En comunicación, el DCN incluía tres organizadores: expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos. En comprensión de textos se buscaba que los estudiantes logren “otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de auto regularlo” (p. 342). Se incluía también un componente actitudinal de gusto por la lectura, y otro de reflexión crítica sobre la misma.

En otro texto del Ministerio se presentan algunas pautas para el desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes (MED, 2006). Ahí se plantea que la comprensión de textos requiere los siguientes procesos: obtener información del texto a partir de la forma en que se presenta; obtener información del texto a partir del propósito para el que fue escrito; entender de manera general el contenido del texto; obtener información específica del texto; identificar y comprender los matices y sutilezas del lenguaje empleados por el escritor; y elaborar una interpretación del contenido del texto. Vista así, la comprensión de lectura aparece como una habilidad compleja que se puede desarrollar constantemente.

En el Perú para fomentar la lectura el Ministerio de Educación desde el 2006 ha desarrollado un plan lector³. Con ello se busca desarrollar hábitos de lectura y capacidades en comprensión lectora. Los textos a leer pueden ser de diferentes tipos, ya sea continuos (por ejemplo narrativos, argumentativos, descriptivos, expositivos y prescriptivos) o discontinuos (por ejemplo cuadros o gráficos). Así, con base en la normativa vigente, cada institución educativa debería encomendar a un equipo encargado de plantear su propio plan lector y supervisar su ejecución; se espera que en secundaria los estudiantes lean 12 libros al año, elegidos de acuerdo a sus características e intereses. Para facilitar la ejecución del plan lector, el Ministerio de Educación ha venido repartiendo módulos de biblioteca.

Cuánto de lo anterior efectivamente se cumple en las aulas y cuánto queda en planes, y por qué, son preguntas relevantes de política que no pueden ser contestadas plenamente

³ El material incluido aquí ha sido adaptado de http://www.oei.es/pdfs/orientaciones_especificas_plan_lector_SECUNDARIA.pdf

con la información existente. Sin embargo en la sección de resultados se presentan algunos datos al respecto.

1.3. Las evaluaciones PISA

PISA es una evaluación organizada por la OCDE para evaluar a estudiantes de 15 años en comprensión de lectura, matemática y ciencias. Las tres áreas se evalúan cada tres años, pero en cada ronda el énfasis está puesto en una de ellas. El Perú participó en el primer PISA el 2000⁴, y luego nuevamente el 2009; en ambos casos el énfasis estuvo en comprensión de lectura. El propósito general de PISA es evaluar en qué medida los jóvenes que están hacia el final de su educación básica han logrado adquirir conocimientos y habilidades consideradas esenciales para una participación plena en sociedades modernas (OCDE, 2010).

Para PISA el concepto de *literacy* (equivalente a alfabetización) es central, y se refiere a la “capacidad de los estudiantes de aplicar conocimientos y habilidades en áreas curriculares clave y analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva cuando plantean, interpretan y solucionan problemas en una variedad de situaciones” (OCDE, 2010, p. 18; traducción de los autores). Específicamente para el caso de lectura, se definió alfabetización en lectura como “comprender, usar, reflexionar sobre e involucrarse con textos escritos, para lograr las metas personales, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 23; traducción de los autores). Si bien los términos utilizados por PISA son diferentes de los planteados en el DCN, mencionados antes, en términos generales se podría decir que hay congruencia, aunque PISA no es una evaluación diseñada para evaluar currículos escolares. Sin embargo sería de esperar que el rendimiento en lectura y las otras dos áreas mencionadas debieran asociarse positivamente al grado de escolaridad de los estudiantes.

2. Objetivos

Siguiendo lo señalado al inicio del presente artículo, nos interesa explorar en primer lugar si las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes se distribuyen de una manera equitativa entre diferentes grupos de nivel socioeconómico o en cambio reflejan disparidades similares a las observadas en el rendimiento. Las oportunidades de aprendizaje están definidas en cuanto a las características de las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes de diferentes grupos, así como la disponibilidad de un ambiente favorable en sus hogares; las oportunidades educativas en el presente estudio abarcan también las estrategias pedagógicas que implementan los docentes en las aulas y las estrategias de lectura reportadas por los estudiantes (estas presumiblemente influenciadas por el trabajo de los docentes). En segundo lugar, en el presente documento exploramos cambios en los patrones de rendimiento de diferentes grupos socioeconómicos (PISA del 2000, administrada en el Perú el 2001, y la del 2009). Finalmente, en el presente estudio exploramos el efecto principal y las interacciones entre nivel socioeconómico y oportunidades educativas sobre el rendimiento en lectura.

⁴ Como se dijo antes, en el caso del Perú las pruebas se administraron el 2001.

3. Metodología

Muestra

La muestra recogida en PISA 2000 y 2009 recoge datos de estudiantes en instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente. De acuerdo al diseño muestral, es posible hacer inferencias a nivel nacional y por tipo de gestión educativa (público y privado), entre otras desagregaciones. En el Perú, los mejores rendimientos en pruebas previas se han encontrado para estudiantes que asisten a una institución educativa privada, urbana y para castellano hablantes. Dado que los estudiantes están agrupados en instituciones educativas, proponemos aquí una clasificación de estas que guiará el análisis. Esta se realizó clasificando las instituciones educativas de acuerdo al promedio socioeconómico de los estudiantes que asisten a ellas. Así, se crearon tres grupos (terciles), cada uno con el mismo número de instituciones educativas, para el 2000⁵ y 2009⁶. La justificación de presentar los resultados por terciles de instituciones educativas es analizar las oportunidades educativas y resultados que tienen estos grupos de estudiantes en ambos puntos del tiempo en el Perú. De acuerdo a criterios de equidad, no debería haber mayor diferencia en oportunidades ni resultados entre terciles; siguiendo el mismo principio, las brechas deberían mantenerse constantes o disminuir entre evaluaciones. A continuación se presentan las principales características demográficas de los estudiantes, así como de las instituciones educativas a las que asisten de acuerdo a lo recién definido.

Como se puede apreciar en el tabla 1, los estudiantes del tercil inferior es más probable que tengan como lengua materna una lengua indígena, tienen mayor retraso escolar, tienen menor probabilidad de haber asistido a educación inicial y provienen de familias con padres y madres menos educados; no hay mayores diferencias en estructura familiar, género o edad de los estudiantes. La muestra evaluada el 2009 era de padres y madres ligeramente más educados, lo cual va en línea con la expansión educativa de los últimos años.

Por diseño del estudio, el índice socioeconómico es más bajo en el tercil inferior y más alto en el superior (el promedio se fijó en 0 el año 2000 y el 2009). Lo interesante de los resultados es que la distancia entre el promedio del tercil superior respecto del inferior ha aumentado; así en el 2000 la diferencia socioeconómica entre el tercil inferior y medio era 0,58 desviaciones estándar, mientras que para el 2009 la diferencia entre estos mismos grupos se incrementa a 0,69 desviaciones estándar. La diferencia entre el tercil superior e inferior pasa de 1,37 desviaciones estándar a 1,56 desviaciones estándar entre el 2000 y 2009. Esto estaría sugiriendo una mayor segmentación entre estudiantes agrupados en instituciones educativas.

Con respecto a las características de los centros educativos a los que asisten los estudiantes de la muestra, lo primero que se debe notar es que la muestra de instituciones y estudiantes el 2009 es mayor, lo que permitiría mayor precisión en las estimaciones ese año.

⁵ Para el nivel socioeconómico, en el caso del 2000 se cuenta en la base de datos de la OECD con un indicador que no es en estricto comparable con el índice calculado por esta misma institución el año 2009. Por tal motivo, se procedió a calcular un indicador comparable al del 2009, que incluye los diferentes aspectos socioeconómicos considerados en dicho año.

⁶ Para el cálculo de los terciles, se procedió a calcular el promedio ponderado en lectura para cada una de las instituciones educativas para las evaluaciones del 2000 y 2009 para luego clasificar a las instituciones en los grupos alto, medio y bajo nivel socioeconómico.

Tabla 1. Características de los estudiantes y las instituciones educativas evaluadas por terciles de nivel socioeconómico y año de evaluación

	2000				2009			
	Inferior (n=1192)	Medio (n=1700)	Superior (n=1537)	Nacional (n=4429)	Inferior (n=1572)	Medio (n=2130)	Superior (n=2267)	Nacional (n=5985)
<i>Características de los estudiantes</i>								
Mujeres (%)	48.5 ^a	49.5 ^a	51.8 ^a	49.9	45.2 ^a	49.6 ^{a,b}	52.6 ^b	49.5
Edad promedio	15.7 ^a	15.7 ^a	15.7 ^a	15.7	15.8 ^a	15.8 ^a	15.8 ^a	15.8
Castellano hablantes en casa (%)	87.4 ^a	97.2 ^b	99.2 ^c	94.7	85.0 ^a	98.0 ^b	99.0 ^c	94.7
En el grado para su edad (%)	35.1 ^a	48.9 ^b	77.8 ^c	53.9	47.4 ^a	70.5 ^b	89.1 ^c	71.3
Asistió a educación inicial (%)	-	-	-	-	74.6 ^a	84.2 ^b	92.3 ^c	84.9
Estructura familiar (%)								
Familia nuclear	71.1 ^a	66.9 ^a	70.6 ^a	69.3	79.4 ^a	76.6 ^a	72.4 ^b	75.8
Padre/madre soltera	17.0 ^a	20.8 ^b	19.7 ^{a,b}	19.3	16.1 ^a	18.4 ^a	23.6 ^b	19.7
Otro	11.9 ^{a,b}	12.3 ^a	9.7 ^b	11.4	4.5 ^a	5.0 ^a	4.0 ^a	4.5
Padre con educación universitaria o más (%)	11.5 ^a	22.9 ^b	48.5 ^c	27.6	13.0 ^a	24.5 ^b	50.3 ^c	31.3
Madre con educación universitaria o más (%)	4.0 ^a	12.8 ^b	36.0 ^c	17.6	6.9 ^a	13.1 ^b	33.1 ^c	19.1
Nivel Socioeconomico (indice)	-0.7 ^a	-0.1 ^b	0.7 ^c	0.0	-0.8 ^a	-0.1 ^b	0.7 ^c	0.0
<i>Características de las instituciones educativas</i>								
Numero de institución educativas	59.0	59.0	59.0	177.0	80.0	80.0	80.0	240.0
Promedio de estudiantes por clase	21.9 ^a	33.0 ^b	23.9 ^b	24.5	18.0 ^a	21.6 ^b	22.6 ^b	20.1
Alumnos por docente	18.1 ^a	23.5 ^b	15.8 ^{a,c}	18.3	12.9 ^a	11.5 ^a	11.2 ^a	12.1
Alumnos por computadora	282.6 ^a	203.5 ^b	37.4 ^c	66.8	52.7 ^a	35.5 ^b	19.6 ^c	29.2
Horas de clase semanales en comunicación	-	-	-	-	4.9 ^{a,b}	5.1 ^a	4.7 ^b	4.9
Horas de clase semanales en matemática	-	-	-	-	4.8 ^a	5.1 ^b	5.6 ^c	5.2
Horas de clase semanales en ciencias	-	-	-	-	3.4 ^a	3.7 ^b	4.0 ^c	3.8

Notas: Todos los cuadros y gráficos del presente documento han sido elaborados por los autores. Indicadores con distinto superíndice en una misma fila el mismo año indican que la diferencia entre grupos es estadísticamente significativa ($p < 0,05$) de acuerdo al t-test para muestras independientes (v. gr. a es diferente de b y b es diferente de c). Para el cálculo de las diferencias por grupo fue usado el diseño muestral de la encuesta. No se muestran las horas de clase para el 2000 debido a que la pregunta en ese año no era comparable con la del 2009. Las horas de clase reportadas son cronológicas (60 minutos).

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2000 y 2009.

En cuanto a las diferencias entre grupos, el número de estudiantes por institución educativa se redujo entre el 2000 y 2009, aunque en ambos casos las más grandes son las del tercil medio. Esto se explica porque se trata de instituciones educativas urbanas, versus las del grupo inferior que son en gran parte rurales y las del superior que son en muchos casos privadas. El número de computadoras disponibles por institución educativa ha aumentado, aunque se nota claramente una gradiente que corresponde con el nivel socioeconómico de las instituciones educativas. Este es un primer indicador de inequidad en la provisión de insumos educativos (v. gr. los estudiantes de los tres grupos deberían tener igual acceso a computadoras y otros insumos, o incluso en una lógica de priorización podrían tener más computadoras). También de manera notable, el número de estudiantes por docente se ha reducido en la segunda evaluación. Esto podría tener implicancias para los resultados, pues un docente con menos estudiantes tendría más tiempo para trabajar con cada individuo (aunque el efecto en el análisis del año 2009 no fue significativo en la evaluación del 2009; los resultados se presentan en el Cuadro 6). Finalmente, en cuanto a las horas de clase por área (reportadas por los mismos estudiantes), se tiene una gradiente asociada al nivel socioeconómico en matemática y ciencias, más no en comunicación (que es el área que se vincula directamente con el aprendizaje de la lectura); en esta área los estudiantes de nivel socioeconómico alto reportan menos horas semanales de comunicación.

Índices de contexto en los cuestionarios de PISA

En todas sus evaluaciones, PISA ha administrado instrumentos de contexto a los directores de las instituciones educativas y estudiantes participantes. El cuestionario a directores del 2009 cubrió los siguientes temas: estructura y organización de la institución educativa, características del cuerpo docente y de los estudiantes, recursos disponibles en la institución educativa, currículo y evaluación, clima escolar prácticas y políticas en la institución educativa, y características del director.

El cuestionario a los estudiantes del 2009 incluyó preguntas sobre su historia educativa, involucramiento en prácticas de lectura, tiempo de instrucción, aprendizaje y evaluación, clima del aula y la institución educativa, y disponibilidad y uso de bibliotecas. Algunos de estos temas fueron también incluidos en los cuestionarios del 2000. La definición y justificación de cada constructo utilizado aparece en el marco conceptual de la evaluación (OCDE, 2009).

El uso de estos índices y la clasificación de las instituciones educativas por terciles socioeconómicos, permiten analizar la equidad del sistema educativo peruano a través del tiempo. Así, estos análisis nos permiten ver cómo ha cambiado la brecha entre los tres grupos de institución educativa mencionados antes entre el 2000 y el 2009. En una sociedad con un sistema educativo eficaz se esperaría que los promedios en habilidades aumenten con el tiempo, y en una sociedad justa se esperaría que las brechas entre grupos de estudiantes de diferente nivel socioeconómico tiendan a disminuir y eventualmente desaparecer. En la siguiente sección se presentan los principales resultados relacionados con la disponibilidad de textos de lectura, la lectura como práctica de los estudiantes y las estrategias pedagógicas de los docentes para promoverla. Las definiciones y descripciones de cada uno de los índices utilizados en el análisis se encuentran en el Anexo 1.

4. Resultados

4.1. Disponibilidad de textos, hábitos, estrategia y pedagogía de la Lectura

Un primer tema a analizar es la disponibilidad de textos para leer. La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes que cuenta con 11 libros o más en el hogar. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los terciles de nivel socioeconómico; así los estudiantes del tercil superior reportan en un porcentaje significativamente mayor tener más de 10 libros en el hogar, en comparación al tercil medio e inferior. Como se puede apreciar, la disponibilidad de libros se ha incrementado en los tres terciles.

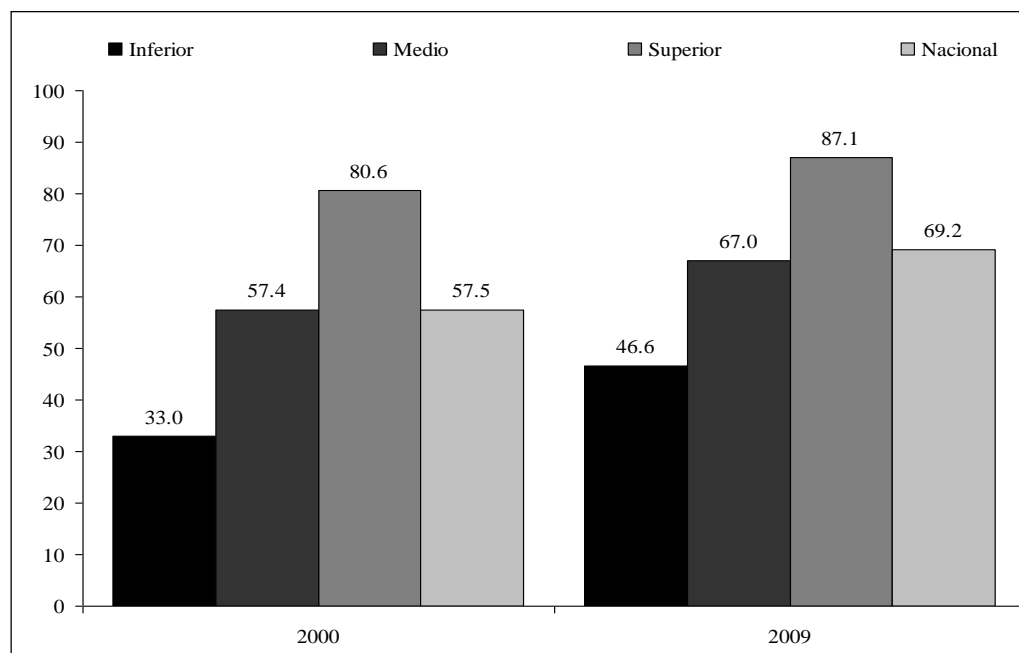


Figura 1. Estudiantes con 11 libros o más en el hogar, por terciles de nivel socioeconómico y año de aplicación (porcentaje)

Nota: El cálculo de los porcentajes se hizo sobre la base del diseño muestral.

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2000 y 2009.

La literatura resalta la importancia de la motivación para leer. Al respecto, uno de los temas incluidos en el cuestionario es si los estudiantes leen por placer, indagando de ser el caso cuáles eran los materiales más usados en este espacio (ver tabla 2). En el índice generado con los ítems se puede apreciar que los estudiantes del tercil inferior muestran mayor interés y motivación por la lectura⁷. Entre los principales materiales usados para la lectura por placer se reporta en primer lugar los periódicos (74% el 2009 para el promedio nacional), seguido de textos de ficción (56%), libros de historietas y revistas (ambos con 48%) y de no ficción (40%).

⁷ No se presentan aquí datos descriptivos sobre cada uno de los ítems para cada una de las escalas por motivo de espacio, pero se puede solicitar la información a los autores.

Tabla 2. Placer por la Lectura (promedio simple estandarizado y error estándar)

	2000			2009		
	Inferior	Medio	Superior	Inferior	Medio	Superior
Índice de placer por la lectura	0,27 ^a	0,06 ^b	-0,22 ^c	0,17 ^a	0,08 ^b	-0,19 ^c
	(0,04)	(0,05)	(0,05)	(0,03)	(0,03)	(0,03)

Nota: Promedios con distintos superíndices indican que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas al 5% de acuerdo al t-test para muestras independientes. Para el cálculo de los porcentajes y errores estándar se usó el diseño muestral. El promedio se fijó en 0.

Fuente: PISA 2000 y 2009.

4.2. Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes peruanos

El 2009, PISA incluyó preguntas sobre estrategias metacognitivas, que se definen como el conocimiento y habilidad para usar una variedad de procedimientos para procesar textos. La investigación sobre el tema sugiere que este tipo de estrategias está asociado a mejores rendimientos. En el cuestionario se indagó por estrategias de memorización, control, elaboración, recuperación y síntesis durante la lectura; los resultados para estas se reportan en la tabla 3.

Tabla 3. Índices sobre estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, por terciles de nivel socioeconómico 2009 (promedio simple estandarizado y error estándar)

	2009		
	Inferior	Medio	Superior
Índice de uso de estrategias de memorización	0,12 ^a	0,08 ^a	-0,16 ^b
	(0,04)	(0,03)	(0,03)
Índice de uso de estrategias de elaboración	0,01 ^a	0,08 ^a	-0,12 ^b
	(0,04)	(0,03)	(0,03)
Índice de uso de estrategias de control	-0,07 ^a	0,04 ^b	-0,03 ^{a,b}
	(0,04)	(0,03)	(0,03)
Índice de uso de estrategias de comprensión y recuperación de información	-0,21 ^a	-0,04 ^b	0,14 ^c
	(0,04)	(0,02)	(0,04)
Índice de uso de estrategias de síntesis	-0,28 ^a	-0,04 ^b	0,19 ^c
	(0,03)	(0,02)	(0,04)

Nota: Promedios con distintos superíndices indican que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas al 5% de acuerdo al t-test para muestras independientes. Para el cálculo de los porcentajes y errores estándar se usó el diseño muestral. El promedio para cada índice se fijó en 0.

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2000 y 2009.

En el índice de estrategias de memorización, el tercil superior es estadísticamente más bajo que los otros dos grupos. En el índice de uso de estrategias de elaboración y estrategias de control no existe un patrón claro entre los terciles. El cuarto índice alude a la implementación de estrategias metacognitivas durante la lectura, orientadas a guardar o evocar diferentes aspectos de lo leído. Se aprecia que son los estudiantes del tercil superior los que en mayor medida hacen uso de este tipo de estrategias, a diferencia del tercil medio e inferior.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes sobre el uso de estrategias relacionadas con la síntesis de la información leída. Los resultados muestran que los estudiantes del tercil superior reportan utilizar con mayor frecuencia estrategias que tienen que ver con procesar activamente la información (por ejemplo escribir el resumen y revisarlo para

verificar que contenga las ideas principales), mientras que en el estrato medio e inferior predominan estrategias más mecánicas (como por ejemplo copiar con exactitud las oraciones).

4.3. Las prácticas pedagógicas hacia Lectura en las instituciones educativas

PISA también incluye una serie de preguntas vinculadas a las prácticas pedagógicas y vínculos entre estudiantes, resultados que se reportan en la tabla 4. En la tabla 4, se puede apreciar que no existe un patrón claro en cuanto a la percepción del uso de estrategias de estimulación docente (p.ej.: docente motiva a los estudiantes a expresar sus opiniones) y estructuración (p.ej.: preguntar si entendieron las tareas); solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del tercil superior y medio⁸.

En el 2000 como en el 2009, se indagó acerca de las relaciones entre docentes y alumnos, y la percepción de los estudiantes acerca del clima de disciplina en el aula. Se puede apreciar que no existen diferencias entre terciles socioeconómicos con respecto al índice de relaciones profesor-alumno. El tema de clima en el aula también fue incluido para los dos años de evaluación, apreciándose solo una diferencia significativa (los estudiantes del tercil inferior perciben un mejor clima del aula a comparación de los estudiantes del tercil medio) para el 2000 y ninguna diferencia entre terciles en el 2009 ninguna.

Finalmente, el 2009 PISA incluyó también una sección sobre actividades extracurriculares (p. ej.: actividades de voluntariado y deportes) ofrecidas por la institución educativa. Los resultados sugieren que estas actividades son más frecuentes en instituciones educativas del tercil socioeconómico superior, seguidas del medio y finalmente el inferior.

Tabla 4. Índices sobre prácticas pedagógicas hacia lectura, por terciles de nivel socioeconómico 2009 (promedio simple estandarizado y error estándar)

	2000			2009		
	Inferior	Medio	Superior	Inferior	Medio	Superior
Índice de estimulación docente	-	-	-	-0,01 ^{a,b} (0,04)	0,04 ^a (0,03)	-0,06 ^b (0,03)
Índice de uso de estrategias de estructuración	-	-	-	0,02 ^{a,b} (0,04)	0,04 ^a (0,03)	-0,05 ^b (0,04)
Índice de relaciones profesor-alumno	0,06 ^a (0,05)	0,01 ^a (0,03)	-0,03 ^a (0,06)	0,02 ^a (0,04)	0,00 ^a (0,03)	-0,01 ^a (0,04)
Índice de clima en el aula	0,07 ^a (0,04)	-0,06 ^b (0,04)	0,00 ^{a,b} (0,06)	-0,03 ^a (0,03)	-0,02 ^a (0,03)	0,03 ^a (0,04)
Índice de actividades extracurriculares	-	-	-	-0,41 ^a (0,13)	0,23 ^b (0,15)	0,50 ^b (0,14)

Nota: Promedios con distintos superíndices indican que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas al 5% de acuerdo al t-test para muestras independientes. Para el cálculo de los porcentajes y errores estándar se usó el diseño muestral. El promedio para cada índice se fijó en 0.

Fuente: PISA 2000 y 2009.

⁸ Solo se cuenta con información para el año 2009 para estos índices y el de actividades extracurriculares.

4.4. Puntajes de los estudiantes peruanos en PISA

En PISA 2000 Perú resultó último en el ranking entre 43 países evaluados, pero se debe recordar que se trata de una evaluación donde participan principalmente países miembros de la OCDE (Perú no es miembro). Solo el 1,1% de los estudiantes peruanos se ubicaron en los dos niveles superiores de rendimiento (4 y 5) y 79,6% en los dos inferiores (0 y 1). En la evaluación del 2009 Perú resultó en el puesto 63 entre 65 países, pero fue el país que más mejoró su promedio desde el 2000. Aun así el promedio de los estudiantes peruanos fue el más bajo entre los países latinoamericanos, junto a Panamá. Todos los países de la región se ubicaron significativamente por debajo del promedio de la OCDE (ver tabla 5).

Tabla 5. Puntajes promedio y diferencias en las pruebas de lectura entre 2000 y 2009 en Perú y otros países de Latinoamérica

	2000		2009		DIFERENCIA PROMEDIO
	Promedio	EE	Promedio	EE	
Argentina	418,3	(9,9)	398,3	(4,6)	-20,0
Brasil	396,0	(3,1)	411,8	(2,7)	15,7
Chile ¹	409,6	(3,6)	449,4	(3,1)	39,8
México ¹	422,0	(3,3)	425,3	(2,0)	3,3
Perú	327,1	(4,4)	369,7	(3,9)	42,6
OCDE promedio 23 ²	501,0	(0,7)	499,0	(0,6)	-2,0

Nota: ¹País perteneciente a la OCDE. ²Promedio 23 hace referencia a los países de la OCDE que estuvieron presentes en todas las evaluaciones hechas por PISA. Para el cálculo de los errores estándar (EE) se usó el método de Balanced Repeated Replication (BRR).

Fuente: PISA 2000 y 2009.

En el presente estudio interesa conocer no solamente el promedio sino la inequidad a través del tiempo. La figura 2 presenta los promedios por terciles para 2000 y 2009. El tercil medio muestra el mayor crecimiento (44 puntos), seguido del tercil superior con 38 y el inferior con 24. En otras palabras, si bien la brecha entre el tercil medio y superior se habría cerrado ligeramente, la brecha entre ambos con el tercil inferior se habría incrementado.

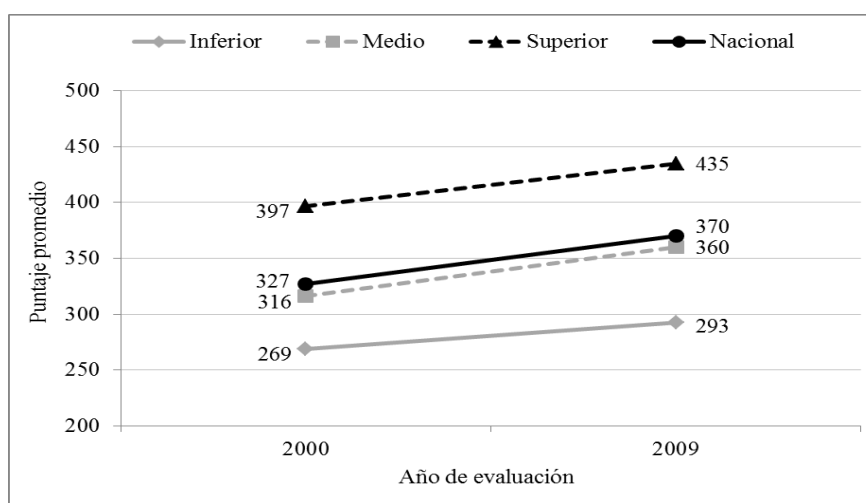


Figura 2. Puntaje promedios en la prueba de Comprensión lectora por terciles de nivel socioeconómico y año de aplicación

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA2000 y 2009.

La mejora en el rendimiento promedio para Perú se dio en todos los niveles. Por ejemplo, los estudiantes por debajo del nivel 2 (considerado mínimamente aceptable por PISA) disminuyó en 14,8% entre el 2000 y el 2009, y los estudiantes en el nivel 5 aumentaron en 0,4% en el mismo período. De todos modos, 64,8% de los estudiantes peruanos se encontraron por debajo del nivel 2 el 2009. Sin embargo, el grupo de estudiantes del tercil socioeconómico superior es el que logra un mayor incremento en los niveles más altos de PISA, pasando de 3,4% en el 2000 a 7,6% el 2009. El tercil medio tuvo un incremento de 0.4 puntos porcentuales y el inferior no mostró incremento (ver figura 3).

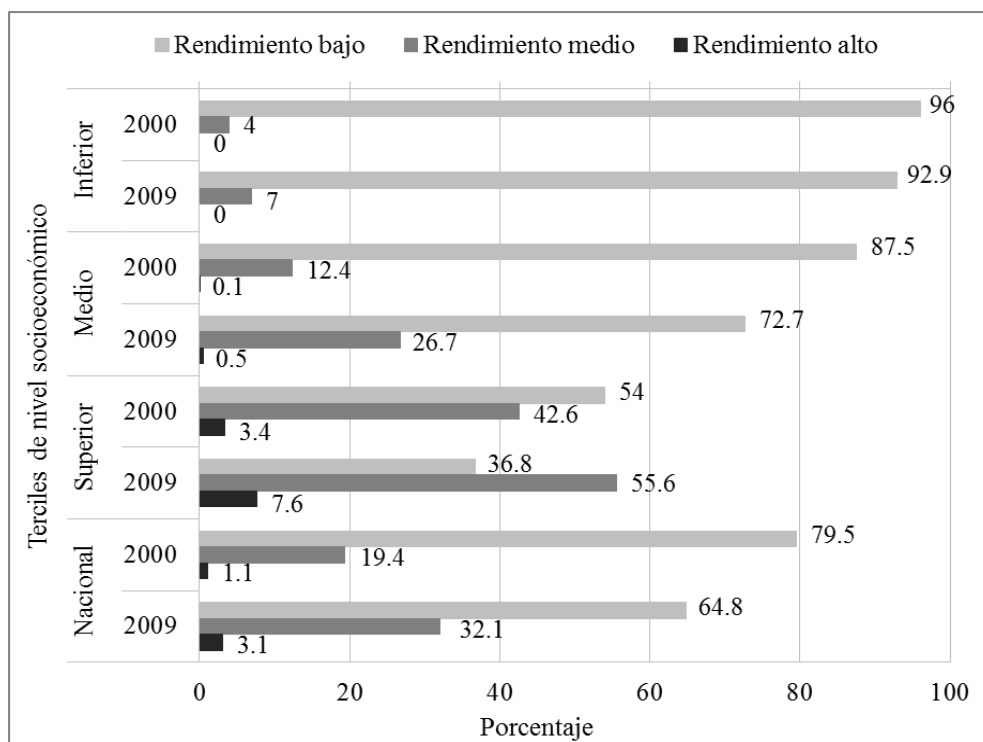


Figura 3. Niveles de desempeño en Comprensión lectora por terciles de nivel socioeconómico y año de aplicación

Nota: El nivel de rendimiento bajo comprende los niveles 0 y 1, el nivel medio el 2 y 3, mientras el alto los niveles 4 y 5.

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA2000 y 2009.

Si bien PISA presenta resultados de lectura en tres subescalas: obtención de información, integración e interpretación, y reflexión y evaluación, el análisis que se presenta a continuación se centra en el puntaje global en lectura (la posición relativa de Perú es similar en las tres subescalas).

4.5. Factores asociados al rendimiento en comprensión lectora

Las anteriores secciones han presentado prácticas auto reportadas de lectura y rendimiento. En la presente se analiza cuál es la asociación entre estas variables, para explorar luego implicancias de política. El análisis incluye variables a nivel del estudiante (individuales) y a nivel de la institución educativa. En los análisis de las bases de datos se encontró un alto porcentaje de valores faltantes a nivel de estudiante en lo

relacionado con prácticas pedagógicas. A nivel de la institución educativa, el ratio de estudiantes por docente contaba con la mayor cantidad de valores faltantes. Ambos aspectos hacían que al final la muestra se redujera en cerca del 30%, lo cual podía traer problemas en la estimación de las relaciones dado que se podría estar analizando una muestra sesgada. Es así que se realizó la imputación de valores faltantes en variables a nivel del individuo y de la institución educativa; ambos procesos se realizaron de manera separada. Para tal fin, se usó el método de imputación por cadena de ecuaciones (*Imputation by Chained Equations*). Este método planteado por Royston (2004) usa la función de densidad de cada variable pero condicionada a las otras variables usadas para la imputación. Las variables que se imputaron a nivel individual fueron lectura por placer, estrategias de memorización, estrategias de control, estrategias de comprensión y recuperación de información, estrategias de síntesis, estimulación docente y clima en el aula, mientras que a nivel de la institución educativa solo se imputó el ratio alumno por docente.

Los gráficos de distribución de las variables sin imputar e imputadas no afectaron la distribución de las variables. Para el analizar cuál es la asociación entre estas variables y rendimiento se utilizó un modelo jerárquico multinivel (Raudenbush y Bryk, 2002), que permite una mejor estimación de los errores estándar a nivel individual y de la institución educativa. Las principales variables de interés son las vinculadas a los índices referidos a prácticas en la institución educativa, que fueron mencionados antes. Las variables consideradas en el siguiente análisis y sus definiciones se incluyen en el Anexo 2. En cuanto a los índices, se seleccionaron aquellos con una relación significativa con la variable dependiente (ver análisis en Anexo 3). Se incluyeron además otras variables de control, de acuerdo a estudios previos (Cueto, 2007).

En el análisis se estimó el efecto principal de las variables de estrategias y prácticas pero también las interacciones entre estas y el nivel socioeconómico de la institución educativa. Los resultados se presentan en la tabla 6. El modelo 1 solo considera las variables del estudiante y su familia, el modelo 2 incluye variables a nivel de la IE, el modelo 3 incluye el nivel socioeconómico de la institución educativa, el modelo 4 incluye las variables pedagógicas a nivel del individuo y el modelo 5 incluye las interacciones de las variables pedagógicas con los terciles de nivel socioeconómico. A nivel del individuo se encontró que las mujeres tienen mayor rendimiento (aunque la diferencia deja de ser significativa en los modelos 4 y 5), igual que los que tienen castellano como lengua materna, los de mayor nivel socioeconómico y los que están en el grado correspondiente para su edad o están adelantados. A nivel de la institución educativa, se puede apreciar que las IE urbanas, privadas, con mayor número de estudiantes y de mayor tercil socioeconómico agregado tuvieron promedios más altos que sus pares. El número de estudiantes por docente no se relacionó con el rendimiento.

Como se dijo antes, el foco del análisis está en las variables pedagógicas, que se incluyen en los modelos 4 y 5. Como se menciona en el anexo 1, todas las variables incluidas tuvieron una asociación significativa con rendimiento, sin embargo al incluirlas con las demás, las que continúan mostrando coeficientes significativos son placer por la lectura, memorización, control, comprensión, síntesis, relaciones profesor-alumno y clima en el aula; memorización tiene un coeficiente negativo y las demás coeficientes positivos. En cuanto a las interacciones de las variables pedagógicas con los terciles de nivel socioeconómico de las instituciones educativas, solo encontramos resultados

estadísticamente significativos para clima en el aula. Por lo demás los efectos reportados en el modelo 4 son similares a través de los terciles.

La figura 4 muestra el tamaño del efecto de cada una de las variables pedagógicas incluidas en el modelo. Se puede apreciar que las estrategias de comprensión (E.S.: 0.09 DE), las estrategias de memorización (E.S.: -0.09 DE), el placer por la lectura (E.S.: 0.07 DE) y las estrategias de síntesis (E.S.: 0.07 DE) son aquellas que cuentan con un mayor tamaño del efecto. Si bien los tamaños del efecto son pequeños⁹, se debe tomar en consideración que estos efectos han sido estimados luego de controlar estadísticamente por las características de los estudiantes y de las instituciones educativas.

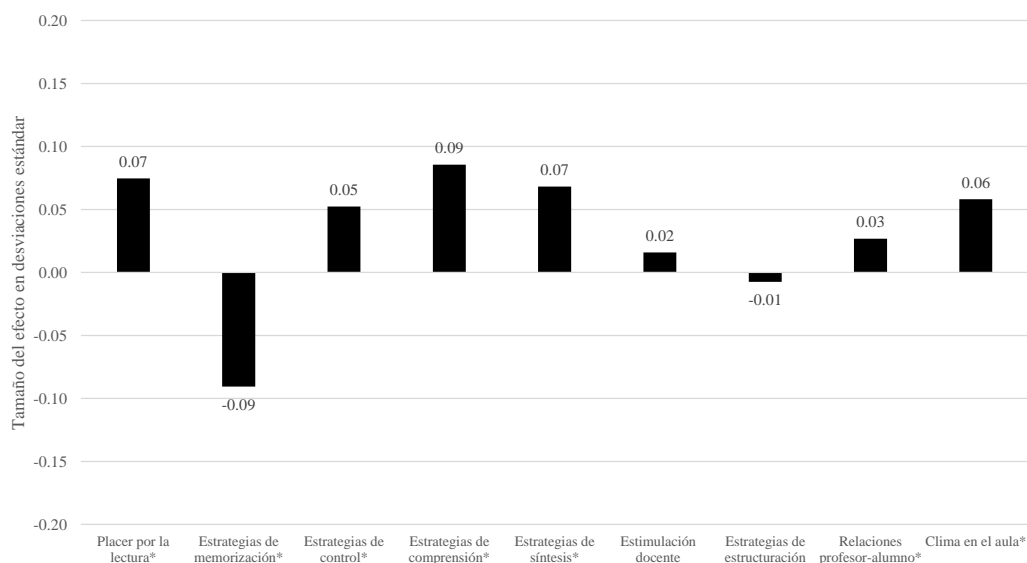


Figura 4. Tamaño del efecto de las variables pedagógicas en el análisis multivariado

Nota: * Efectos estadísticamente significativos.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión e implicancias para políticas e investigación

Como se mencionó al inicio del presente artículo, el presente análisis tiene un foco en equidad. Así, a lo largo del artículo se han presentado resultados para estudiantes agrupados en terciles por el nivel socioeconómico promedio de la institución educativa a la que asisten. Los resultados muestran que hay una segmentación clara del alumnado; los estudiantes del tercil inferior tienen en promedio padres menos educados, menos años de educación inicial y es más probable que tengan una lengua materna indígena. Lo opuesto se observa en el tercil superior, que además en mayor proporción asiste a instituciones educativas urbanas y privadas.

⁹ De acuerdo a Cohen (1988) un tamaño del efecto pequeño es 0.20 DE, uno mediano es 0.50 DE y uno grande es 0.80 DE, aunque los efectos observados en educación a menudo son menores que estos (McEwan, 2015).

Tabla 6. Análisis Lineal Jerárquico para comprensión lectora

	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3			MODELO 4			MODELO 5		
	β	ee (β)		β	ee (β)		B	ee (β)		β	ee (β)		β	ee (β)	
<i>A nivel del estudiante</i>															
Género (mujer)	7,82	(2,29)	**	7,63	(2,28)	**	7.57	(2,25)	**	1.85	(2,34)		2.22	(2,33)	
Lengua (español)	24,62	(5,61)	***	23,38	(5,39)	***	22.90	(5,24)	***	20.50	(5,57)	**	19.29	(5,60)	**
Estructura familiar (familia nuclear)	-4,43	(2,33)		-4,14	(2,35)		-3.98	(2,37)		-2.82	(2,32)		-2.97	(2,32)	
Estructura familiar (familia mixta)	-7,77	(5,42)		-8,42	(5,45)		-8.36	(5,43)		-7.29	(5,23)		-8.01	(5,22)	
Nivel socioeconómico	10,52	(1,13)	***	9,20	(1,11)	***	8.38	(1,13)	***	7.96	(1,01)	***	8.12	(1,02)	***
Asistió a educación inicial	5,61	(2,75)	*	5,50	(2,76)		4.98	(2,73)		4.31	(2,63)		4.53	(2,66)	
Grado para la edad	28,88	(1,20)	***	28,47	(1,21)	***	28.08	(1,21)	***	24.30	(1,20)	***	24.18	(1,22)	***
Placer por la lectura										7.27	(0,99)	***	3.87	(2,84)	
Placer por la lectura * Nivel socioeconómico IE													1.51	(1,27)	
Estrategias de memorización										-8.81	(1,41)	***	-3.04	(3,58)	
Estrategias de memorización * Nivel socioeconómico IE													-2.61	(1,57)	
Estrategias de control										5.09	(1,32)	**	2.18	(2,95)	
Estrategias de control * Nivel socioeconómico IE													1.22	(1,53)	
Estrategias de comprensión										8.33	(0,99)	***	9.34	(2,56)	**
Estrategias de comprensión * Nivel socioeconómico IE													-0.57	(1,20)	
Estrategias de síntesis										6.64	(1,39)	**	2.46	(3,32)	
Estrategias de síntesis * Nivel socioeconómico IE													2.06	(1,35)	
Estimulación docente										1.54	(1,39)		1.18	(3,08)	
Estimulación docente * Nivel socioeconómico IE													0.27	(1,61)	
Estrategias de estructuración										-0.73	(1,38)		4.61	(3,49)	
Estrategias de estructuración * Nivel socioeconómico IE													-2.46	(1,71)	
Relaciones profesor-alumno										2.61	(1,11)	*	6.78	(3,81)	
Relaciones profesor-alumno * Nivel socioeconómico IE													-1.99	(1,75)	
Clima en el aula										5.66	(1,02)	***	15.06	(2,84)	***
Clima en el aula * Nivel socioeconómico IE													-4.36	(1,22)	**
<i>A nivel de la institución educativa</i>															
Intercepto	354,06	(6,83)	***	223,37	(17,06)	***	227.00	(17,30)	***	230.66	(16,56)	***	230.27	(16,55)	***
Área (urbano)				30,59	(6,94)	***	15.63	(6,87)	*	18.00	(6,36)	**	19.21	(6,35)	**
Tipo de institución educativa (privado)				59,20	(7,19)	***	26.35	(8,35)	**	23.98	(7,79)	**	23.67	(7,80)	**
Tamaño de institución educativa				0,03	(0,01)	***	0.01	(0,01)	**	0.01	(0,00)	*	0.01	(0,00)	*
Estudiantes por docente				-0,83	(0,45)		-0.37	(0,44)		-0.35	(0,40)		-0.36	(0,39)	
Terciles de nivel socioeconómico IE							32.19	(4,01)	***	32.14	(3,77)	***	31.89	(3,88)	***
<i>Descomposición de la varianza</i>															
A nivel del estudiante		3882,96			3874,83			3874,28			3508,05			3480,65	
A nivel de la I.E.		2460,28			1343,21			1023,66			924,97			911,79	
Proporción de varianza por institución educativa		0,56			0,76			0,82			0,83			0,84	
<i>Observaciones</i>															
Estudiantes		5890			5890			5890			5890			5890	
Instituciones educativas		240			240			240			240			240	

Nota: *** p<.001, **p<.01, *p<.05. Para el cálculo de los coeficientes fue usado el diseño muestral; el cálculo de los errores estándar se realizó usando el método de Balanced Repeated Replication (BRR).

Los resultados de las encuestas de PISA sugieren que los estudiantes del tercil inferior tienen menores oportunidades; por ejemplo tienen menos actividades extracurriculares (de diverso tipo) y menos horas asignadas para el aprendizaje de ciencias y matemática que sus pares en los otros dos terciles (en comunicación el número de horas asignadas es similar entre terciles).

En cuanto a resultados, los estudiantes del tercil inferior son los que menores promedios tuvieron el 2009 en la prueba de comprensión de lectura, y los que menos subieron su puntaje desde el 2000. Prácticamente ningún estudiante en una institución educativa del tercil inferior se ubicó en el nivel de alto rendimiento en PISA. En muchas de las variables de recursos, procesos y resultados, la diferencia pareciera estar principalmente en la distancia entre el tercil inferior con el medio, más que del medio con el superior (por ejemplo el tercil medio fue el que más mejoró en la prueba PISA entre el 2000 y el 2009, aunque los del tercil superior mantienen los resultados más altos). Este tipo de resultado sugiere la importancia de la equidad como principio básico de las políticas educativas de los próximos años, orientándolas a elevar el promedio nacional al tiempo que se disminuyen las brechas de rendimiento entre grupos ligadas a nivel socioeconómico, etnicidad, zona de residencia (urbano versus rural) y gestión de la institución educativa (público versus privado). En un contexto de crecimiento de la cobertura escolar del nivel secundario, se vuelve especialmente relevante la atención a políticas de equidad (Tedesco y López, 2013). A continuación se discuten algunos resultados que podrían ayudar a desarrollar estas políticas vinculadas a comprensión de lectura.

El énfasis del presente estudio ha estado en variables que podrían ser influenciadas directamente desde el sistema educativo. No pretendemos aquí resumir todos los resultados que han sido presentados a lo largo del estudio, sino resaltar algunos que podrían parecer sorprendentes o prometedores para mejorar el rendimiento. Así, los estudiantes del tercil inferior son los que con mayor probabilidad reportan leer por placer, aunque cuentan con menos libros en casa; igualmente son los que más reportan utilizar bibliotecas. Tal vez esto pueda ser ligado al uso de computadoras y la comunicación de diferentes tipos vía internet, que es claramente más frecuente en estudiantes de las instituciones educativas del tercil superior. En general la disposición hacia la lectura es positiva en todos los sectores, lo cual es un primer elemento importante para obtener mejores resultados. Dada la disposición, la pregunta es cómo fomentar la lectura y sobre todo la comprensión en niveles complejos como los requeridos en PISA.

En cuanto a estrategias metacognitivas de los estudiantes y prácticas pedagógicas de los docentes, en algunos casos hay diferencias entre estudiantes por tercil socioeconómico, pero lo más trascendente son las asociaciones de estas con rendimiento en comprensión de lectura. Las asociaciones más fuertes con rendimiento fueron: 1) Memorización: los estudiantes que reportaron más estrategias de repetición del texto (por ejemplo “Leo el texto tantas veces que lo puedo repetir todo de memoria”) tuvieron en general promedios más bajos; 2) Comprensión: Los estudiantes que reportaron estrategias para profundizar el significado de los textos (por ejemplo “Resumo el texto en mis propias palabras”) tuvieron en general promedios más altos; 3) Síntesis: Los estudiantes que reportan hacer sus propios resúmenes de la información (por ejemplo “Escribo un resumen. Luego, reviso que el resumen contenga la idea de cada párrafo, pues estas deben estar incluidas en el resumen”) tuvieron mejores resultados; y 4) Clima en el aula:

Los estudiantes que reportan mejor orden en el salón de clases (por ejemplo marcaron que “Los estudiantes no empiezan a trabajar sino hasta mucho tiempo después de haber comenzado la clase” no ocurría frecuentemente en su institución educativa) tuvieron mejor rendimiento.

Salvo para clima en el aula, no hubo interacciones entre las variables de intereses, estrategias o prácticas con rendimiento. En términos generales esto implica que el efecto de estas variables sería similar entre estudiantes de todos los terciles (en el caso de clima en el aula el beneficio resultó mayor en el tercil socioeconómico inferior). Estos resultados en líneas generales van en la misma dirección de lo que propone el DCN, presentado antes, así como balances de la literatura (Alverman y colaboradores, 2006).

Dado lo anterior, la implementación de estrategias para fomentar comprensión, síntesis y clima, y desalentar la memorización en la comprensión de lectura podría asociarse eventualmente a mejoras en el rendimiento, pero si estas se implementan universalmente no llevarían a una disminución de brechas por inequidad. La disminución de brechas requeriría en primer lugar trabajar de manera priorizada con grupos de estudiantes que se sabe tendrán dificultades en rendimiento; de acuerdo al análisis anterior y otros estudios de la misma UMC se trata de estudiantes rurales, con lengua materna indígena, en contextos de pobreza; en muchos casos un estudiante muestra dos o las tres características, ahondando el reto al mismo tiempo que lo facilita pues se trata de poblaciones estudiantiles en instituciones educativas públicas fácilmente identificables.

El estudio presentado aquí tiene algunas limitaciones. Todos los datos sobre estrategias, prácticas e intereses provienen del auto reporte de los estudiantes y en algunos casos de los directores de las instituciones educativas. Esto podría implicar sesgos, en el sentido que las respuestas podrían representar lo que se piensa es deseable y no datos objetivos. Sin embargo, este tipo de auto reporte es común para estos estudios en gran escala (más aún si son internacionales, como es el caso). Conseguir datos objetivos (por ejemplo de observación) es posible aunque altamente costoso. Pensamos que en lo anterior hay datos relevantes para continuar con una línea de investigación sobre procesos y resultados vinculados a comprensión de lectura en estudiantes peruanos a nivel secundario, que podría combinar diferentes técnicas de recojo de datos, como el auto reporte, la observación libre u objetiva, y el reporte de informantes calificados (por ejemplo docentes). Una de las contribuciones del presente estudio es que se enfoca en lectura durante la secundaria; la mayor parte de estudios y evaluaciones escolares disponibles en el Perú e incluso internacionalmente son de primaria (por ejemplo las evaluaciones censales en el Perú en 2º grado de primaria, la evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO en 4º y 6º de primaria (LLECE, 2008, 2010) y la evaluación PIRLS de lectura en 4º de primaria.

Para tener influencia en políticas sin embargo, a menudo es conveniente contar con datos rigurosos que permitan establecer relaciones de causa y efecto, cosa que no es posible con un diseño como el empleado aquí. Para este fin, en el contexto científico actual se priorizan diseños que comparen el rendimiento de un grupo de tratamiento y uno de control, preferentemente con asignación aleatoria. Por ejemplo, McEwan (2015) publicó un metaanálisis de estudios experimentales en educación en países en desarrollo. El autor encuentra un efecto grande de las intervenciones orientadas al desarrollo profesional docente, un resultado coherente con lo sugerido aquí. Esta revisión incluyó algunos experimentos para incrementar el rendimiento en lectura, aunque su análisis se

limitó a la educación primaria. Snilsteveit y colaboradores (2015) han publicado una revisión sistemática de la literatura que incluye una mayor gama de diseños de investigación (v. gr. diseños experimentales y cuasi experimentales). Ellos encuentran un impacto relativamente alto de intervenciones pedagógicas estructuradas (incluyendo diseño de contenidos, materiales educativos y trabajo con docentes).

Así, diseñar una intervención que se centre en elevar las estrategias metacognitivas de los estudiantes (v. gr. comprensión y síntesis, disminuyendo estrategias de memorización), mejorar el clima de aula y elevar el gusto por la lectura, y evalúe tal intervención con un diseño experimental parecería un siguiente paso lógico dados los resultados anteriores. Una intervención y evaluación de este tipo podrían ayudar a profundizar nuestra comprensión sobre cómo mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes durante la secundaria, a la vez que permite contar con evidencia rigurosa del efecto de este tipo de intervenciones educativas.

Agradecimientos

El presente estudio fue encargado, financiado y comentado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación de Perú. En particular, los autores agradecemos el apoyo y sugerencias de su Directora, Liliana Miranda. También agradecemos la asistencia de María Cristina Vásquez de GRADE en la revisión y mejora del presente documento, así como las sugerencias de dos revisores anónimos.

Referencias

- Abadzi, H. (2011). *Reading fluency measurements in EFA FTI partner countries: outcomes and improvement prospects*. Washington, DC: World Bank.
- Alverman, D., Simpson, M. y Fitzgerald, J. (2006). Teaching and learning in reading. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 427-256). Trenton, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benavides, M., León, J. y Etesse. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: GRADE.
- Caro, D., Espinoza, G., Montané A. y Tam, M. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años: Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima: UMC-Ministerio de Educación.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Routledge Academic
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405-455). Lima: GRADE.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balances y desafíos*. Santiago: PREAL.
- Hernández Padilla, E. y Bazán Ramírez, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en Lectura en PISA 2009. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 79-95. doi:10.15366/reice2016.14.2.005

- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA: Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, número extraordinario*, 227-235.
- LLECE. (2008). *Primer reporte. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394. doi:10.3102/0034654314553127.
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación. (s/f). *Orientaciones específicas para el plan lector nivel secundaria*. Recuperado de <http://www.oei.es/>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/>
- OECD. (2009). *PISA 2009. Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*. París: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume 1)*. París: OECD.
- Paris, S., Morrison, F. y Miller, K. (2006). Academic pathways from preschool through elementary school. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 61-87). Trenton, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Raudenbush, S. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2ª ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rodríguez-Valls, F. (2010). Los procesos de calidad en la enseñanza de la lectura, origen de un saber democrático y participativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 119-132.
- Royston, P. (2004). Multiple imputation of missing values. *Stata Journal*, 4(3), 227-241.
- Schubert, F. y Becker, R. (2010). Social inequality of reading literacy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 109-133. doi:10.1016/j.rssm.2009.12.007
- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2014). The school age gender gap in reading achievement: examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi:10.1002/rrq.92.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. G. y Eysers, J. (2015). *Interventions for improving learning outcomes and access to education in low- and middle-income countries: a systematic review*. Recuperado de <http://www.3ieimpact.org/>
- Tedesco, J. C. y López, N. (2013). Diez años después: Comentarios tras una relectura del artículo "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 10-32.

Tiana Ferrer, A. (2011). ¿Y después de PISA qué? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 3-5.

Anexo 1. Índices utilizados

A continuación se presentan las definiciones de los índices utilizados en el análisis:

Índice de placer por la lectura fue construido usando los ítems: Leer es uno de mis pasatiempos favoritos; Me gusta hablar sobre los libros con otras personas; Me alegra recibir libros como regalo; Disfruto visitando librerías y bibliotecas; Leo solamente para obtener la información que necesito. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4), estandarizando el promedio nacional en 0 y la desviación estándar en 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.66 para el 2000 y 0.69 para el 2009 (Alpha de Cronbach). Para el índice de placer por la lectura se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 15% para el 2000 y de 6% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de memorización fue construido usando los ítems Trato de memorizar todo lo que está en el texto; Trato de memorizar tantos detalles como sea posible; Leo el texto tantas veces que lo puedo repetir todo de memoria; Leo el texto varias veces. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4) y estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.62 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de memorización se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 5% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de elaboración fue construido con base en los ítems: Trato de relacionar la nueva información al conocimiento adquirido previamente en otros cursos; Analizo de qué forma esta información podría ser de utilidad fuera del colegio; Trato de comprender mejor la información relacionándola con mis propias experiencias; Analizo cómo el texto encaja con lo que ocurre en la vida real. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4) y estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.68 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de elaboración se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 5% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de control fue construido con base en los ítems: Comienzo por analizar lo que realmente necesito aprender; Reviso si entiendo lo que he leído; Trato de quearme cuenta de qué conceptos aún no he logrado realmente entender; Me aseguro de recordar los puntos más importantes del texto; Cuando no entiendo algo, busco información adicional para esclarecer mis dudas. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4), estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.69 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de control se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 5% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de comprensión y recuperación de información se construyó con base en los ítems: Me concentro en las partes del texto que son fáciles de comprender; Leo rápidamente el texto dos veces; Después de leer el texto, discuto su contenido con otras personas; Subrayo las partes importantes del texto; Resumo el texto en mis propias palabras; Leo el texto en voz alta a otra persona. El índice fue construido usando los valores de la escala (de 1 a 6),

estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.73 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de comprensión y recuperación de información se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 13% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de síntesis fue construido con base en los ítems: Escribo un resumen, luego reviso que el resumen contenga la idea de cada párrafo, pues estas deben estar incluidas en el resumen; Trato de copiar con exactitud tantas oraciones como sea posible; Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible; Compruebo cuidadosamente que los hechos más importantes del texto estén incluidos en el resumen; Leo a través del texto, subrayando las oraciones más importantes. Luego las escribo en mis propias palabras a manera de resumen. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 6), estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.74 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de síntesis se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 13% para el 2009.

El índice de estimulación docente fue construido con base en los ítems: El profesor pide a los estudiantes que expliquen el significado del texto leído; El profesor les hace preguntas que reta a los estudiantes a comprender mejor un texto; El profesor da suficientes tiempo a los estudiantes para pensar su respuesta; El profesor recomienda un libro o un autor para leer; El profesor motiva a sus estudiantes a expresar su opinión sobre un texto; El profesor ayuda a los estudiantes a relacionar las historias que leen con lo que les pasa en sus vidas; El profesor muestra a sus estudiantes cómo la información de los textos se basa en temas que ya conocen. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4), estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0.79 (Alpha de Cronbach). Para el índice de estimulación docente se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 7% para el 2009.

El índice de uso de estrategias de estructuración fue construido con base en los ítems: El profesor explica con anticipación lo que se espera de sus estudiantes; El profesor se asegura de que sus estudiantes estén concentrados mientras hacen sus tareas de lectura; El profesor comenta el trabajo de sus estudiantes después de que éstos terminan su tarea de lectura; El profesor les indica por adelantado a sus estudiantes cómo van a ser evaluados sus trabajos; El profesor pregunta si todos han entendido cómo hacer sus tareas de lectura; El profesor califica los trabajos de los estudiantes; El profesor les da oportunidad a los estudiantes de preguntas sobre sus tareas de lectura; El profesor hace preguntas que motivan a sus estudiantes a participar activamente; El profesor les dice a sus estudiantes cuán bien realizaron sus tareas *de lectura inmediatamente después de terminarlas*. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4), estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0,84 (Alpha de Cronbach). Para el índice de uso de estrategias de estructuración se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 9% para el 2009.

El índice de relaciones docente-alumno fue construido con base en los ítems: Me llevo bien con la mayoría de mis profesores; La mayoría de mis profesores están interesados en mi bienestar; La mayoría de mis profesores escuchan lo que tengo que decir; Si necesito

ayuda adicional, la puedo recibir de mis profesores; La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa. Se usaron los valores de la escala (de 1 a 4), estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0,74 para el 2000 y 0.78 para el 2009 (Alpha de Cronbach). Para el índice de relaciones profesor-alumno se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 7% para el 2000 y de 5% para el 2009.

El índice de actividades extracurriculares se construyó con base en los ítems: Banda, orquesta o coro; Teatro escolar o musicales; Anuario, periódico o revista; Voluntariado o actividades de servicio (por ejemplo: visitas a hospitales, sembrar árboles, etc.); Club de lectura; Club de debate o actividades de debate; Concursos de idiomas extranjeros, matemática o ciencia; Club de estudio (por ejemplo: club de ciencias, club de matemática, club de ajedrez, etc.); Club de arte o actividades artísticas; Club de deportes o actividades deportivas; Charlas y/o seminarios (por ejemplo: expositores tales como escritores o periodistas); Colaboración con bibliotecas locales (por ejemplo: convenios, para que los estudiantes puedan visitar y prestarse libros); Colaboración con periódicos locales (por ejemplo: estudiantes que participan como corresponsales periodísticos). El índice fue construido usando los valores de 1 y 0 de la variable, estandarizando el promedio nacional a 0 y la desviación estándar a 1, haciendo el cambio de signo en los ítems que fuera necesario. La confiabilidad de la escala resultante fue de 0,67 (Alpha de Cronbach). Para el índice de actividades extracurriculares se encontró un porcentaje de observaciones perdidas de 10% para el 2009.

Anexo 2. Variables incluidas en el análisis de regresión multinivel

Variable dependiente:

- *Lectura*: Puntajes promedio en la prueba de comprensión lectora PISA.

Variables independientes a nivel del estudiante o su familia:

- *Género*: variable dicotómica que toma el valor de 1 si el estudiante es mujer y 0 si es hombre.
- *Lengua materna*: variable dicotómica que toma el valor de 1 si es castellano y 0 en otro caso.
- *Estructura Familiar*: esta variable puede tener tres valores: familia de padre/madre soltera si el estudiante vive solo con uno de los siguientes: madre, padre, guardián hombre o guardián mujer; familia nuclear cuando el estudiante vive con ambos padres en el hogar, incluyendo en este caso padres adoptivos; y familia mixta en cualquier otro caso. Para capturarla se han incluido en el modelo dos variables dicotómicas.
- *Nivel socioeconómico*: índice sobre el nivel socioeconómico del hogar del niño compuesto por la ocupación de los padres, su nivel educativo y el índice de posesiones en el hogar.

- *Asistió a educación inicial*: variable dicotómica que toma el valor de 1 si el estudiante asistió en algún momento a educación inicial y 0 en otro caso.
- *Grado para la edad*: es una variable que se codifica con 0 si el estudiante está en el grado que le corresponde de acuerdo a la normativa y valores positivos o negativos en años de adelanto o atraso escolar según fuera el caso.
- *Horas de clase en comunicación*: variable continua, la cual se obtuvo del reporte de los estudiantes.
- *Lectura por placer*: índice de placer por la lectura construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estrategias de memorización*: índice de memorización construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estrategias de control*: índice de control construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estrategias de comprensión y recuperación de información*: índice de comprensión y recuperación de información construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estrategias de síntesis*: índice de síntesis construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estimulación docente*: índice de estimulación docente construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Estrategias de estructuración*: índice de estructuración construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Relaciones profesor-alumno*: índice de relaciones profesor-alumno construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.
- *Clima en el aula*: índice de clima de disciplina en el aula construido a partir de un promedio simple de distintos ítems del cuestionario del estudiante.

VARIABLES INDEPENDIENTES A NIVEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- *Área*: variable dicotómica que toma el valor de 1 si la I.E. se encuentra en área rural y 0 si se encuentra en área urbana (rural fue definido por el propio director, refiriéndose a la ubicación de la institución educativa en una comunidad de menos de 3.000 personas).
- *Tipo de institución educativa*: variable dicotómica que toma el valor de 0 si la I.E. es pública y 1 si es privada o de gestión privada (reporte del director).
- *Tamaño de institución educativa*: variable que indica el número total de estudiantes en la I.E (reporte del director).
- *Estudiantes por docente*: variable que indica el número de estudiantes por cada docente en la I.E (construida con base en el reporte del director).

- *Nivel socioeconómico promedio de la IE:* se usó la variable creada para el estudio, presentada anteriormente, con valores 3 para el tercil superior, 2 para el medio y 1 para el inferior.

Anexo 3. Análisis multivariado de estrategias y prácticas pedagógicas individualmente con lectura

Para definir cuáles de las variables de prácticas y estrategias pedagógicas se incluirían finalmente en el análisis multivariado se corrió una regresión multinivel ajustando por características individuales del individuo y la institución educativa (modelo 3 de la Tabla 6). Solo se incluyeron las variables con coeficiente significativo en el análisis final. Los coeficientes simples se presentan en el Cuadro siguiente.

Tabla 1. Coeficiente de variables de estrategias pedagógicas

	RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN	
	LECTORA	
	β	es (β)
<i>Estrategias pedagógicas</i>		
Placer por la lectura	10.54	(0.95) ***
Estrategias de memorización	-7.73	(1.22) ***
Estrategias de elaboración	0.97	(1.17)
Estrategias de control	4.79	(1.10) ***
Estrategias de comprensión y recuperación de información	12.46	(0.95) ***
Estrategias de síntesis	10.14	(1.37) ***
Estimulación docente	2.80	(1.12) **
Estrategias de estructuración	2.40	(1.14) **
Relación docente-alumno	4.10	(1.24) ***
Clima en el aula	8.64	(0.95) ***

Nota: *** $p < .01$, ** $p < .05$, * $p < .10$

En todos los casos se controló por las variables individuales (género, lengua, estructura familiar, nivel socioeconómico, asistió a educación inicial, grado para la edad y horas de clase en comunicación) y de la institución educativa (área, tipo de institución educativa, tamaño de institución educativa, estudiantes por docente y terciles de nivel socioeconómico)

Para el cálculo de los coeficientes fue usado el diseño muestral y el cálculo de los errores estándar se realizó usando el método de Balanced Repeated Replication (BRR).

De acuerdo a lo anterior, no se incluyó en el modelo final el índice de estrategias de elaboración. No se incluyeron en el análisis otras variables relacionadas a las estrategias y prácticas pedagógicas que en los análisis preliminares no tuvieron asociación estadísticamente significativa con rendimiento.

Breve CV de los autores

Santiago Cueto

Licenciado en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Doctor en Psicología Educacional por la Universidad de Indiana. Ha sido investigador visitante de las Universidades de California en Davis, Pensilvania y Oxford. Actualmente es Director de Investigación de GRADE y representante por el Perú para

el estudio internacional *Young Lives*. Es miembro del Consejo Nacional de Educación y profesor principal del Departamento de Psicología de la PUCP. Fue Presidente de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Sus principales áreas de interés son educación y desarrollo humano, en particular en contextos de pobreza. En el 2003, en la conferencia anual del Global Development Network, recibió la medalla a la mejor investigación en la categoría Educación, Conocimiento y Tecnología. El 2010 el Colegio de Psicólogos del Perú le otorgó el Premio Nacional de Psicología. Email: scueto@grade.org.pe

Juan León

Juan es candidato a PhD en Teorías y Políticas Educativas y Educación Internacional Comparada por la Universidad Estatal de Pennsylvania. Es Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es Investigador Asociado de GRADE del área Educación y aprendizajes. Sus temas de investigación abarcan los efectos escolares, la eficacia escolar, los efectos de la escolaridad, la educación bilingüe, las inequidades educativas, el desarrollo infantil y la evaluación de impacto. Email: jleon@grade.org.pe

Ismael G. Muñoz

Ismael es estudiante de doctorado en Teorías y Políticas Educativas y Educación Internacional Comparada en la Universidad Estatal de Pennsylvania. Es Magister en Economía Internacional y del Desarrollo por la Escuela de Economía de Louvain – Universidad de Namur (Bélgica), y Bachiller en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se ha desempeñado como investigador en el Ministerio de Educación del Perú y como investigador asistente en GRADE. Sus principales temas de investigación son el desarrollo infantil temprano, los efectos de la educación, las inequidades educativas y la evaluación de impacto de programas sociales. Email: igm104@psu.edu

Elizabeth Rosales

Elizabeth es candidata a PhD en Estudios Curriculares y Desarrollo Docente por la Universidad de Toronto. Es Licenciada en Psicología Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Magíster en Educación por la Universidad de Toronto. Su tesis de licenciatura fue premiada por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana en el 2010. Trabajó en GRADE como investigadora asistente durante el 2010-2012. Sus temas de investigación incluyen la formación docente, la educación continua de maestros, y los procesos de aprendizaje de docentes. Email: elizabeth.rosales@mail.utoronto.ca

El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica

Videoblogging in Secondary Education Language and Literature Classroom. A Practical Design

Montserrat Blanch Marcos de León *
Sonia Betancort Santos
Mayra Martínez Avidad
Universidad Camilo José Cela

Este artículo ofrece estrategias para la alfabetización mediática, informacional y tecnológica a través del uso del *videoblog* en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. El objetivo es dar, con ello, respuesta a una demanda educativa actual: encontrar fórmulas para fomentar una competencia comunicativa integral en los nuevos entornos multimedia, a la vez que se desarrolla una actitud crítica sobre el consumo de información tradicional y digital. Los primeros resultados obtenidos de la práctica educativa puesta en marcha con alumnos de 3º de la E.S.O. reflejan en general la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades relacionadas con la competencia comunicativa-digital en el siglo XXI.

Descriptor: Educomunicación, Alfabetización mediática, Didáctica de la lengua y la literatura, Videoblog, Educación secundaria, TIC.

This paper offers strategies to enhance media, informational and digital literacy through the use of videoblog in Language and Literature classroom. The aim is to meet a current educative demand: finding formulas to encourage a comprehensive communicational competence for new multimedia environments, at the same time that promotes a critic attitude for traditional and digital information consumption. The tentative results of the educational practice that has been developed among the students of 3rd of E.S.O. show that students acquired skills related to the communicative and digital competence in the 21st century.

Keywords: Educommunication, Media literacy, Language and literature didactics, Videoblog, Secondary education, ICT.

*Contacto: m.blanch@alumno.ucjc.edu

Introducción

La comunicación lingüística destaca dentro del currículo escolar. No sólo como un aprendizaje de la lectura y la escritura, sino como un medio de expresión y empoderamiento que aporta herramientas para comprender la realidad que nos circunda y para seguir aprendiendo durante toda la vida. Daniel Cassany (2009) en una conferencia, lo define así: un “instrumento de estudio y de trabajo para el desarrollo de todos los ámbitos del conocimiento humano, al menos, en nuestra comunidad, en Europa, en Occidente”. Sin embargo, no podemos obviar que la Lengua ha encontrado en las TIC nuevos canales y formatos a través de los que representarse, modelos más interactivos de comunicación y de construcción del conocimiento en los que la palabra se entrelaza con el lenguaje audiovisual. Estos nuevos paradigmas exigen un esfuerzo diferente a la hora de leer y comprenderlos, escribir y replicarlos.

En este escenario surge la necesidad de la educomunicación, educación en/o para los medios, campo de estudio surgido en Hispanoamérica en los años setenta y, paralelamente, como *media literacy* en Estados Unidos. Estos términos tienen sus cimientos en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) y la pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún (1998). Ambos se concretan y unifican en la propuesta de la UNESCO (2011) sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) cuya finalidad es “aumentar la conciencia de las múltiples formas que pueden adoptar los mensajes y discursos de los medios de comunicación en el día a día” (Ministerio de Educación, 2011a, p. 33) y capacitar a las personas para ser productoras de información a través de tecnologías y de la Web 2.0.

La escuela de hoy no puede dejar de lado este ámbito de la educomunicación o AMI: es necesario integrar el enfoque tecnológico, ahora preponderante, con otro más crítico, profundo y multimodal. De todo ello depende la verdadera adquisición de la competencia lingüística y comunicativa en la era digital:

La mayor parte de la información que nos llega, así como las comunicaciones, surgen a través de los medios de comunicación y las tecnologías, lo que demanda personas competentes en el uso eficaz y seguro de los medios, haciéndose indispensable una educación, no sólo desde la recepción, desde la decodificación sino a través de la creación, del manejo de los distintos lenguajes y del análisis crítico. (Delgado y Parola, 2013, p. 5)

Por su parte, la asignatura de Lengua y Literatura puede jugar un papel especialmente relevante en la adquisición de esta competencia propia de un contexto y temporalidad profundamente digitales. Más allá de las diferencias en la expresión de los objetivos y contenidos curriculares de esta área para cada una de las Comunidades Autónomas, en todas ellas se destaca el desarrollo de las destrezas comunicativas dentro de un marco que reflexione acerca de los usos lingüísticos sociales como eje vertebrador de la práctica docente. Estos aspectos se reiteran en el Real Decreto por el que se establece el nuevo currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato donde se expone que “el objetivo último de esta materia es crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida” (D 1105/2014, p. 191). Asistimos, aunque muy lentamente, a una toma de conciencia sobre la importancia de conjugar el desarrollo de la competencia lingüística con el de la adquisición de destrezas para una comunicación integral. En la línea de lo que señala Prado, y otros autores del ámbito de esta didáctica (Cassany, Sanz y Luna,

1998; Ruiz Bikandi, 2011) desde enfoques como la lingüística comunicativa, pragmática y funcional:

Ya no es suficiente alfabetizar en el código verbal escrito. Es preciso alfabetizar en otros sistemas verbales, desatendidos tradicionalmente, y no verbales, si no queremos que el alumno se convierta en analfabeto funcional en esta sociedad donde imperan la imagen y el sonido como formas de expresión e información. (Prado, 2004, p. 23)

Se trata de una necesidad cada vez más acuciante si tenemos en cuenta el incremento de información disponible, sobre todo en formato audiovisual, a través de medios digitales y la cantidad de facilidades técnicas, teléfonos móviles inteligentes y tabletas, para acceder a ellos. Por ejemplo, la última medición de la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC, 2015) mostró que Internet, el segundo medio con más consumidores por detrás de la televisión, es uno de los que más crece (un 4% de usuarios más con respecto al primer resumen del año). Y *Youtube* fue el sitio de noticias y entretenimiento más visitado con mucha diferencia con respecto a la siguiente web (cuatro veces más visitas que la anterior página listada). Además, muchos periódicos de tradicional tirada en papel están acompañando ya sus artículos en Internet con vídeos, que subrayan y le añaden otra dimensión a la información. Según otro estudio, este de ComScore (2013), los grandes usuarios consumidores de contenidos digitales están en el grupo de entre 15 y 34 años. Sin embargo, pese a la accesibilidad tecnológica y la relativa facilidad para grabar vídeos y subirlos a la red, el consumo de los jóvenes sigue siendo mayor que la participación y la iniciativa propia subiendo vídeos o escribiendo en blogs (Sánchez Burón y Fernández Martín, 2010). Nos encontramos, por tanto, ante una generación de adolescentes que consume masivamente productos digitales, especialmente vídeos; que tiene unos conocimientos básicos sobre las redes sociales y las funciones que ofrecen las tecnologías móviles; que comparten fotografías y ocasionalmente vídeos; pero que no tienen una conciencia elaborada ni del resultado de sus acciones, ni sobre los contenidos que visionan.

En este sentido, investigaciones recientes (Aguaded et al., 2011; Masanet, Contreras y Ferrés, 2013; Ministerio de Educación, 2011b; Ramírez, Basterretxea y Jiménez, 2011) evidencian que los jóvenes presentan serias dificultades para leer, comprender y evaluar de forma crítica los mensajes de los medios. Un estudio publicado por el Ministerio de Educación en 2011, en el que se evaluó la capacidad crítica de la ciudadanía española frente a los medios, reveló que tan sólo el 6,8% de los jóvenes de entre 16 y 24 años tenía un nivel equiparable a un suficiente en el conjunto de las capacidades evaluadas. Precisamente esta misma franja de edad alcanzó las puntuaciones más altas con respecto al resto de la población (Ministerio de Educación, 2011b, p. 165). Estas carencias formativas ponen de manifiesto una falta de capacidad crítica y, por tanto, una mayor credulidad ante las imágenes y contenidos presentados. En el marco de estos datos, se ha de tener en cuenta, además, que los textos mediáticos que actualmente se estudian dentro del currículo escolar de Secundaria —la entrevista, la noticia, la crónica, el reportaje— han evolucionado en sus representaciones para los medios digitales, haciéndose más complejos en los formatos y en el lenguaje.

En respuesta a esta situación de analfabetismo mediático, diversas instituciones han lanzado recomendaciones y propuestas en la línea de impulsar la formación de docentes (Ministerio de Educación, 2011a; Parlamento Europeo, 2008; UNESCO, 2011) para que se puedan incorporar, de forma transversal, contenidos de este ámbito en las diferentes áreas de la enseñanza (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Ministerio de Educación, 2011a) e

incluso, para que la alfabetización mediática sea considerada como una competencia clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, 2008).

Bajo estas perspectivas, presentamos una propuesta didáctica para el aula de Lengua y Literatura de Educación Secundaria: el *videoblog* como herramienta para promover la alfabetización en los nuevos lenguajes multimedia y el uso crítico de los medios, como parte de los objetivos de aprendizaje que la asignatura debería abordar en el siglo XXI. La experiencia didáctica que sirve para ilustrar estos planteamientos se llevó a cabo con los alumnos de 3º de la E.S.O del Colegio Julio Verne de Valencia con la colaboración de los profesores del centro educativo y de la Universidad Camilo José Cela.

1. Fundamentación teórica

1.1. Alfabetización mediática y su alcance en la Educación

Los proyectos de alfabetización mediática han revelado su importancia desde las últimas décadas del siglo pasado. No obstante, con anterioridad, diversos pedagogos sentaron importantes precedentes a tener en cuenta: como Celestin Freinet (1927), con su investigación empírica en torno a la imprenta escolar, o Paulo Freire (1984, 1970), con sus proyectos de alfabetización en adultos y el desarrollo del concepto de la concientización. Ambos ya compartían el mismo objetivo: enseñar a los alumnos a familiarizarse con las formas comunicativas propias de los medios a través de la experiencia en primera persona y la reflexión. Estas prácticas convertían a los estudiantes en los propios productores de los mensajes de los medios, con el fin de que pudieran alcanzar una conciencia más crítica sobre su lenguaje y las relaciones de poder subyacentes.

Desde un punto de vista institucional, a partir de la declaración de Grünwald de 1982 y hasta la declaración de Alejandría de 2005, organismos internacionales y otros actores interesados han venido trabajando en la promoción de estrategias políticas y educativas en torno a la cuestión de la AMI. Así, la UNESCO ha editado una serie de propuestas dirigidas al cuerpo docente con la finalidad de facilitar una integración del currículo en AMI dentro de las materias tradicionales. Sus objetivos se pueden concretar en tres grandes áreas temáticas: “conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social; la evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información; y la producción y uso de los medios y la información” (UNESCO, 2011, p. 23).

En base a esto, distinguimos tres bloques de destrezas específicas que involucran eficazmente a la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Secundaria:

- Compresión del contenido de los medios (incluye la capacidad para interpretar los géneros, lenguajes y formatos multimedia de los medios de comunicación).
- Evaluación crítica de la información y de las fuentes de información (incluye la capacidad crítica para discernir la veracidad de la información, los intereses e ideologías ocultas tras las fuentes y la expresión lingüística utilizada).

- Acceso eficaz a la información y producción de mensajes (incluye la capacidad de uso de las TIC y el correcto empleo de la Lengua).

Precisamente, en la presente propuesta se muestra cómo estas tres dimensiones y sus respectivas destrezas pueden trabajarse de forma integrada y efectiva a través de la asignatura de Lengua y Literatura. Concretamente, se ofrecen una serie de estrategias pedagógicas para dotar a los alumnos de Educación Secundaria de habilidades para la comprensión y evaluación crítica del contenido de los medios, al tiempo que adquieren destrezas para comunicarse en los nuevos formatos y lenguajes digitales, haciendo uso de las herramientas tecnológicas y de una correcta expresión oral y escrita. El proyecto propone así una forma de abordar la competencia lingüística y comunicativa en la era informacional a través de la asignatura de Lengua y Literatura.

1.2. Una aproximación a la competencia en comunicación lingüística en el siglo XXI

La metodología empleada en las clases de Lengua ha sido heredera de una tradición academicista y cerrada cuyo énfasis ha consistido principalmente en aprender su estructura: la gramática (Cassany, Sanz y Luna, 1998). Sin embargo, con el discurrir del siglo XX, y principalmente en el último cuarto, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha comenzado a renovarse a través de la incorporación de nuevos supuestos teóricos y metodológicos provenientes de disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto y la psicolingüística (Martín Vegas, 2009). Así, con respecto al estudio de la estructura de la Lengua, se han adoptado metodologías innovadoras como las surgidas desde los modelos de la gramática comunicacional (Bybee, 2006), el modelo analógico (Skousen, 1995) y la gramática computacional o modelo conectivo (McClelland, Dilkina y Boroditsky, 2007), que destacan la importancia del aprendizaje de las estructuras de la Lengua a través de su uso reflexivo en contextos comunicacionales prácticos, reales y creativos. También a través de propuestas didácticas, como las basadas en la Programación Neurolingüística de Gabarró (2011), que integran la perspectiva psicológica en el estudio de la ortografía.

Del mismo modo, desde el punto de vista de los objetivos, la aparición del enfoque comunicativo ha contribuido a que se preste una mayor atención a la hora de capacitar a los alumnos en el uso práctico de la Lengua:

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua ha puesto de manifiesto que los usos lingüísticos orales y la interacción son la base de la comunicación social y que para alcanzar el pleno desarrollo de la competencia lingüística de los escolares es necesario mejorar sus destrezas comunicativas, a partir de los conocimientos previos con los que llegan a la escuela. (Prado, 2004, p. 145)

En cuanto a los contenidos, el currículo de Secundaria contempla aspectos relacionados con el estudio formal de los medios. Destaca la aproximación a los géneros periodísticos: la entrevista, la noticia, el reportaje y la crónica, textos que podemos encontrar en los medios de comunicación audiovisual, televisión y radio, y de la prensa escrita. Estos contenidos los podemos encontrar en los Bloques I y II denominados respectivamente “Comunicación oral: escuchar y hablar” y “Comunicación escrita: leer y escribir” (RD 1105/2014). En este sentido, algunas de las propuestas más atractivas son el desarrollo de talleres de prensa, radio y televisión (Pérez Rodríguez, 2004, 2002). No obstante, el gran reto en el aula reside todavía en formar a los alumnos en las nuevas competencias

lingüísticas y comunicativas que se requieren hoy día para consumir y producir información en la red.

En los últimos años las TIC también han irrumpido en el aula de Lengua y Literatura. Así lo demuestran las numerosas publicaciones en torno a este tema (Estévez, 2012; Larequi, 2009; Tíscar 2009; Torrego, 2012; Vivancos, 2008) y la consideración de estos recursos en los principales manuales de Didáctica de la materia (Martín Vegas, 2009; Prado, 2004; Ruiz Bikandi, 2011). Pese a esto, y a la riqueza de algunas propuestas, en muy pocas ocasiones se tiene como objetivo definido el desarrollo de destrezas directamente asociadas a la alfabetización mediática (Romero y Doménech, 2010).

En ese marco, la presente propuesta ofrece una experiencia en la que los cibermedios se integran en la propia metodología con el fin de convertirse en objeto mismo de aprendizaje. Para ello, se recurre a una herramienta digital, de gran potencial y riqueza, que reúne todas las características multimedia así como las capacidades de participación y creación necesarias para dicha alfabetización en el aula de Lengua: el *eduvlog*.

1.3. El eduvlog, una herramienta innovadora para el aula de Lengua y Literatura

Los “*vlogs*”, acrónimo formado a partir de la palabra *videoblog*, son una variante de los populares blogs que tanto éxito han tenido en multitud de proyectos educativos innovadores. En efecto, estos espacios han destacado como instrumentos en diferentes áreas del conocimiento, por tratarse de un recurso accesible, motivador y facilitador de los distintos tipos de alfabetización (Durán, 2010; Santoveña, 2011; Sobrino 2013).

El fenómeno *blogging* ligado a la educación se produjo primeramente en el ámbito anglosajón. En España, la introducción de los blogs como herramienta educativa llegó más tarde, y al principio los usos se centraron en los niveles superiores de la enseñanza (Tíscar, 2005). Los *edublogs* —acrónimo formado a partir de las palabras inglesas *educational* y *blog*— pueden tener múltiples usos, atendiendo a modelos de comunicación de tendencia unidireccional —tales como publicar información y otros materiales didácticos— hasta los más interactivos: crear grupos de discusión, pedir posibles respuestas o soluciones a un problema planteado, colgar resultados de proyectos para que otros miembros autorizados del blog puedan dejar sus comentarios, etc.

La característica diferenciadora del *vlog* frente al blog es que, como indica su propio nombre, usa fundamentalmente el vídeo en lugar de la palabra escrita para comunicar. La realización de un *eduvlog*, con “v”, es, de entrada, más compleja que la de un *edublog*, con “b”. En este sentido, además de planificar, acordar temas, buscar y organizar la información, esta se ha de “guionizar” en un texto escrito que ayude al alumno a expresarse oralmente frente a la cámara. Y una vez hecho esto, se ha de grabar, editar, publicar y hacer un seguimiento del impacto que ha generado. Se trata por tanto de actividades en las que el lenguaje textual interactúa con el audiovisual. Durante esta serie de procedimientos de creación informativa y literaria, los estudiantes asimilan las destrezas y los contenidos de la materia de Lengua y Literatura y, acompañados por el profesor, pueden iniciar una reflexión metalingüística sobre las llamadas “subcompetencias morfosintáctica, léxica y ortográfica” (Prado 2004, pp. 255-256). De esta forma se refuerzan la adquisición de conocimientos sobre el uso práctico de la Lengua y el proceso de lectura crítica. Además, el *videoblog* añade la dimensión audiovisual que enriquece el texto inicial, añadiéndole diferentes matices y perspectivas que habilitan posibilidades de meta-cognición sobre la expresión oral. Por último, a

través de la publicación de contenidos, los estudiantes pueden acercarse a los procedimientos reales y actuales de producción de los diferentes medios, así como al uso de los géneros periodísticos que estudian.

Así, podemos encontrar que el *vlog*, como herramienta de apoyo educativo, ha sido utilizada en algunos proyectos relacionados con la didáctica para la adquisición de una segunda Lengua en Secundaria (Garay y Castaño, 2013). También existe evidencia de su uso en niveles superiores de la enseñanza con resultados muy satisfactorios en cuanto a su efectividad como elemento motivador y coadyuvante del aprendizaje (García, Melendo, Presol, 2013). Otra autora, Meeder, ha estudiado la aplicación de la herramienta en instituciones de Educación Secundaria y Universidades de Estados Unidos y Japón. En su investigación destaca el gran potencial de este recurso didáctico que enriquece la experiencia educativa para profesores y alumnos, e incluso para las familias ya que añade lo atractivo del elemento visual en la representación de resultados y aprendizajes (2008, p. 17). Las conclusiones de Meeder son confirmadas por García, Melendo y Presol (2013, p. 166), que señalan entre las ventajas de esta herramienta un mayor dinamismo y motivación en el trabajo con los alumnos, la mejora de la competencias comunicativas y de la alfabetización tanto informacional como digital, así como interesantes posibilidades para diversificar las formas de evaluación a través de los comentarios en línea, bien por parte del docente o de los compañeros.

2. Una experiencia de aplicación del *videoblog* en el estudio de los géneros periodísticos en 3º de la ESO

2.1. Contexto

La práctica está dirigida a los alumnos de 3º de la E.S.O del Colegio Julio Verne (Valencia), Centro de titularidad privada. Los elementos característicos del ideario del colegio son la inclusión, la promoción de valores democráticos y el desarrollo de proyectos innovadores que formen integralmente al alumnado. Asimismo, el Centro apuesta por la aplicación de metodologías y pedagogías renovadoras adaptadas a las necesidades de los alumnos. Reflejo de ello es que las clases se apoyan comúnmente en metodologías de aprendizaje cooperativo y M.O.R.E (Múltiples Opciones para mejorar los Resultados Educativos), buscando formar individuos libres y responsables.

2.2. Objetivos y competencias

Organizamos los objetivos en base a los tres bloques de destrezas específicas identificadas más arriba como parte de la competencia lingüística en la era informacional (tabla 1).

2.3. Contenidos

Los contenidos conceptuales sobre los que se desarrolla esta práctica son los géneros periodísticos, más específicamente la entrevista, la noticia y el reportaje. A partir del análisis de estos textos, escritos y audiovisuales, se inicia una reflexión metalingüística a través de la cual se refuerzan y corrigen errores en los conocimientos gramaticales previos de los alumnos acerca del uso de los tiempos verbales, los tipos de oración (activas y pasivas), los tipos de palabras, la ortografía y los signos de puntuación.

Los contenidos procedimentales se centran en el desarrollo de las capacidades expresivas de los alumnos. Tanto en un medio escrito: redacción de baterías de preguntas para preparar una entrevista, noticias, reportajes y resúmenes de textos periodísticos; como en el discurso oral (“oralización”) de los textos previamente preparados: discusión y debate sobre conceptos gramaticales, definiciones sobre géneros periodísticos y sus funciones etc. Así mismo se ejercitan las habilidades de leer y comprender: búsqueda, filtraje y lectura de textos periodísticos; y de escuchar: ejemplos de cada género, escucha activa en el aula etc. Para todo ello se proponen diversas actividades encaminadas a la elaboración de *videoblogs* en los que los alumnos deben recrear los textos periodísticos que se estudian, darles un formato audiovisual y compartirlos en las redes sociales.

En cuanto a los contenidos actitudinales, la propuesta refuerza una constante reflexión, y fomenta la actitud comprometida y responsable con respecto al trabajo individual y en grupo. De este modo, se promueve la actitud crítica, constructiva e indagadora, que permite al alumnado adquirir recursos de meta-cognición.

Tabla 1. Objetivos de la propuesta

COMPRESIÓN DEL CONTENIDO DE LOS MEDIOS
<ul style="list-style-type: none">• Leer y comprender textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual.• Identificar correctamente los géneros periodísticos y los subtipos que se van a estudiar: la noticia, la entrevista y el reportaje.• Reflexionar sobre el uso del lenguaje: la gramática (verbos, pronombres, adjetivos y adverbios) y el uso de la puntuación y la ortografía en los medios de comunicación audiovisual y en Internet.• Descifrar contenidos en formatos multimedia (música, imágenes, efectos, vídeos, gráficos interactivos etc.).
EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS FUENTES
<ul style="list-style-type: none">• Contrastar informaciones, buscar fuentes originales, discernir la fiabilidad de la información.• Reflexionar sobre la naturaleza de las informaciones en los medios.• Desarrollar una visión crítica sobre los contenidos presentados por los medios.• Aplicar una mirada crítica sobre la expresión lingüística utilizada en los medios.
ACCESO EFICAZ A LA INFORMACIÓN Y PRODUCCIÓN DE MENSAJES
<ul style="list-style-type: none">• Acceder a noticias, acontecimientos e información de interés.• Utilizar la tecnología apropiada para componer textos propios de los medios de comunicación audiovisual.• Saber producir y difundir contenidos digitales y audiovisuales a través de los cibermedios de comunicación social.• Componer y corregir textos propios de los medios de comunicación (entrevistas, noticias y reportajes) aplicando las normas gramaticales, y los usos de ortografía y puntuación oportunos.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Fases y metodología

La práctica se divide en tres etapas: fase inicial o de observación del contexto educativo sobre el que se diseña la propuesta, fase intermedia o de desarrollo de la actividad y fase final o de evaluación.

2.4.1. Fase inicial

Con el fin de detectar los hábitos de consumo de medios de los adolescentes, así como sus conocimientos tecnológicos, se propuso llevar a cabo un cuestionario previo. Los aspectos sobre los que se preguntó fueron los conocimientos tecnológicos, el consumo de

medios, las preferencias culturales así como la percepción de la materia de Lengua y Literatura.

Asimismo, en esta primera fase se analizaron las programaciones de la asignatura de Lengua y Literatura y se observó el estilo pedagógico del profesorado en torno a las tres líneas principales que identificamos como ejes de la competencia lingüística-informacional:

- Comprensión del contenido de los medios: La comprensión lectora de textos en esta asignatura se daba, sobre todo, a partir de formatos impresos. Los textos mediáticos se estudiaban únicamente dentro de uno de los bloques de contenido, el establecido en el currículo. Por otra parte, el análisis de la gramática y de la ortografía estaba vinculado a modelos didácticos tradicionales en los que se memorizan las funciones de los diferentes elementos y su uso correcto. Con todo, se observó el empleo de recursos lúdicos como juegos y actividades interactivas que rebasaban el enfoque tradicional.
- Evaluación crítica de la información y de las fuentes: No se observó un trabajo concreto para esta área. Primaba una enseñanza erudita, de comprensión y memorización de contenidos fijos. Asimismo, se observó el esfuerzo del profesorado por ofrecer esquemas y resúmenes para aclarar y ayudar a la memorización de los contenidos estables. Estas actitudes, aunque positivas para otros objetivos, no fomentan el desarrollo de habilidades para discernir la veracidad de las fuentes.
- Acceso eficaz a la información y producción de mensajes: Se apreció una voluntad de dar libertad al alumnado a la hora de buscar información, sintetizarla y preparar presentaciones. Estas se daban mayormente en formatos no digitales, preferentemente presentaciones en Power Point y en la plataforma Prezi. Se dedicaba más tiempo y recursos a la práctica de la habilidad lectora que a la oral.

A partir los resultados del cuestionario y de estas observaciones se propuso la práctica pedagógica para el estudio de los géneros periodísticos a través del uso del *videoblog*.

2.4.2. Fase de desarrollo

Dado que la elaboración de un video es una práctica compleja, se propuso que los alumnos trabajasen en grupos (de cuatro, y excepcionalmente de tres), repartiéndose las tareas. Se dio libertad al alumnado para elegir los temas sobre los que investigar y redactar sus trabajos. Por su parte, los profesores asumieron un rol de orientadores, incitadores a la reflexión sobre las tareas y mediadores ante los conflictos internos de los grupos.

Como se puede observar en la tabla 2, la propuesta consistió en seis sesiones de una hora, una vez a la semana, en semanas correlativas: cuatro sesiones principales, una de apoyo intercalada, y una para que los alumnos evaluaran sus proyectos. Las sesiones se basaron en puestas en común acerca de los diferentes géneros periodísticos, en las que se dieron a conocer instrumentos y estrategias audiovisuales y digitales para su comprensión y posterior elaboración. Para el análisis de los contenidos audiovisuales en entrevistas, noticias y reportajes, se seleccionaron fragmentos procedentes

principalmente de *Youtube.com*. Se analizaron elementos y funciones textuales, macroestructura y microestructura de los textos, expresión oral y lenguaje no verbal.

Durante la primera sesión, los alumnos crearon sus plataformas de trabajo (*blogspot.com*, *blogger.com* o canal en *Youtube*). Se enfatizó el trabajo colaborativo y la toma de decisiones sobre las plataformas digitales para compartir contenidos y el diseño de las mismas. Durante la segunda sesión, se analizó, en grupo, el género de la entrevista, las características y funciones de esta, y se programó la realización de la primera práctica: una encuesta o indagación a un especialista de algún campo. Para la presentación de la actividad se debía justificar la elección del tema y del entrevistado, la recogida y análisis de información, y las conclusiones del proceso.

Tabla 2. Cronograma general de actividades

SESIONES	ACTIVIDADES
1ª sesión	Presentación del proyecto. Práctica grupal: creación y diseño de plataformas de trabajo (<i>blogspot.com</i> , <i>blogger.com</i> o canal en <i>Youtube</i>).
2ª sesión	Estudio del género entrevista: tipos, características, estructura y funciones. Práctica grupal (se completa fuera del aula): grabar y editar un cuestionario o una entrevista a experto y subirlo a la plataforma.
3ª sesión	Estudio del género noticia: características, estructura y funciones. Práctica grupal (se completa fuera del aula): seleccionar una noticia de los medios impresos, reconstruirla para grabarla y editarla en vídeo, y subirla a la plataforma
4ª sesión	Revisión del trabajo realizado, valoración y resolución de las dificultades. Estudio del género reportaje: tipos, características, estructura y funciones.
5ª sesión	Revisión y comparación de los tres géneros periodísticos. Práctica grupal: planteamiento y redacción de un principio de reportaje para televisión.
6ª sesión	Autoevaluación y coevaluación de las plataformas y proyectos realizados.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera y cuarta sesión se orientaron hacia el estudio de la noticia, su estructura externa e interna, los tipos de oraciones, las formas verbales y las diferencias entre el texto oral y escrito. A partir de esta puesta en común, cada grupo elaboró su segunda práctica: una noticia grabada. La cuarta sesión se dedicó al asentamiento de los contenidos vistos y a la resolución de dificultades conceptuales, técnicas y de funcionamiento de los grupos.

Durante la quinta sesión, se abordó el estudio del reportaje, un género periodístico complejo por la cantidad de elementos y lenguajes que aglutina. Textos procedentes de los medios escritos y audiovisuales, reportajes y crónicas digitales, sirvieron para recorrer las características más relevantes de esta modalidad. Se instó a los alumnos a relacionar los conceptos aprendidos hasta la fecha, las diferencias y coincidencias de los géneros estudiados y los formatos elegidos en puestas en común.

Finalmente, la sexta sesión se dedicó a la autoevaluación y coevaluación de los proyectos: primeramente los grupos expusieron sus trabajos frente al resto de la clase, reflexionaron y realizaron evaluaciones sobre sus prácticas. Después de esta valoración, los demás compañeros aportaron otras críticas, siempre razonadas, o soluciones a problemas que había afrontado el grupo sin éxito. A parte de la expresión oral, también se valoraron elementos no verbales, paraverbales y técnicos. Los criterios de evaluación

empleados fueron las directrices que previamente se habían dado a los alumnos para realizar cada una de las prácticas.

Además de estas actividades en grupo, se pidió a los estudiantes que realizaran, de forma voluntaria, un vídeo individual con una duración de entre uno y tres minutos, y una estructura narrativa básica (introducción, desarrollo y conclusiones). A través de este mecanismo se esperaba que ofrecieran una breve reflexión personal evaluando la marcha del proyecto y una valoración sobre su propio aprendizaje.

Materiales y recursos

Para el desarrollo de la propuesta se ha contado con el equipamiento técnico de aula (pizarra, pizarra digital, ordenadores de aula, Internet y libros de texto), así como los recursos propios de los alumnos (móvil, Internet, ordenadores de casa, memorias portátiles digitales, cámaras de vídeo, *webcams* y cámaras fotográficas).

Asimismo se precisaron diversos recursos bibliográficos y audiovisuales: sitios web de medios de noticias nacionales, locales y de prensa especializada (elpais.com, elmundo.es, lasprovincias.es, levante-emv.com, marca.com etc.) y de noticias de entretenimiento (elmundotoday.com), textos audiovisuales procedentes de diferentes medios digitales como los repositorios de RTVE, Antena3, LaSexta o vídeos de *Youtube.com*; el sitio web del diccionario de la RAE (<http://www.rae.es/>) y actividades de la web del Instituto Cervantes sobre la puntuación en los medios de comunicación (http://cvc.cervantes.es/actcult/morderse_lengua/).

2.4.3. Metodología

Como puede observarse, la estrategia metodológica empleada se acerca a los principios del enfoque constructivista: se ha perseguido un aprendizaje significativo, partiendo de conocimientos e intereses previos del alumnado que, con el apoyo del profesor-orientador como facilitador del proceso, ha elaborado sus propios contenidos. Por otra parte, con respecto a la materia de Lengua y Literatura, predomina un enfoque comunicativo, la reflexión meta-lingüística y una metodología deductiva. Se ha puesto el acento en la toma de consciencia sobre el acto comunicativo. Con el apoyo de contextos reales y de la materialización de micro y macro tareas se han reelaborado los conceptos de la Unidad. Este tipo de procesos implica ser flexibles con los espacios y tiempos de trabajo, por este motivo y acorde con la metodología expuesta, dichas variables han sido distribuidas de manera autónoma por los alumnos: las grabaciones, la edición y la subida de contenidos se llevan a cabo fuera de los horarios de clase; y los escenarios implican actividad dentro y fuera del aula (el resto del centro escolar, la casa, la calle, Internet).

2.5. Fase de evaluación

Para la evaluación se propusieron diferentes instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo:

- Cuestionario final a alumnos y profesor en el que se miden las valoraciones personales en cuanto a los puntos fuertes y débiles del proyecto, así como la percepción sobre la efectividad del proyecto y de la herramienta sobre sus propios aprendizajes.
- Observación participante y entrevistas informales con el profesor de Lengua y literatura, con otros profesores, y con los propios alumnos. A

través de una hoja de registro se toma nota de la actitud, participación e implicación individual y grupal durante las clases, el interés, la proactividad, la iniciativa, el dinamismo, la resolución de problemas técnicos y conflictos personales, el respeto, el compromiso y el comportamiento crítico-reflexivo. Se elaboró una rúbrica para evaluar el comportamiento de cada alumno y el funcionamiento de los grupos.

- Estimación de la consecución de los objetivos de aprendizaje a través de las propias prácticas realizadas por los alumnos durante cada una de las sesiones de trabajo, así como de pruebas objetivas sobre los contenidos impartidos. Para valorar las prácticas se realizó una rúbrica que valoraba el nivel de la planificación de los trabajos y su resultado final reflejado en la expresión oral, elementos no verbales, paraverbales y técnicos.

3. Resultados

La propuesta se llevó a cabo con treinta y cuatro alumnos (34) divididos en dos grupos de dieciséis (16A) y dieciocho (18B), de edades entre los 14 y 15 años. La intervención se realizó en sesiones de una hora a la semana en el horario de la asignatura de Lengua y Literatura durante un período de tres meses.

Los resultados de la evaluación inicial sobre los hábitos de uso y consumo de medios de los alumnos arrojaron los siguientes datos: existía entre los alumnos un amplio acceso a la tecnología y al consumo de contenidos audiovisuales desde el ordenador personal, el teléfono inteligente gama media-alta, la conexión a Internet y la televisión. Estos alumnos utilizan principalmente el teléfono móvil, la cámara de fotos (97%) y la cámara de video (94%), y en menor medida, llevan a cabo la edición y manipulación de archivos (69%). En cuanto a la edición por ordenador, los estudiantes manipulan eventualmente fotografías usando *Paint* y *Photoshop* (71%) y con menor regularidad video con *Windows Video Maker* (26%). Las tres redes sociales más utilizadas por estos jóvenes son *Twitter*, *Instagram* y *Youtube*. Con respecto a *Youtube*, y a diferencia de las otras dos redes, el uso de la plataforma confirma a estos estudiantes más como consumidores de vídeo que como productores de contenido. En cuanto a la valoración de la asignatura de Lengua y Literatura, el informe revela una preferencia de las clases participativas y prácticas (exposiciones, lectura y estudio de la ortografía) frente a otras de índole más teórica (estudio de la sintaxis y de la literatura).

Tras la intervención, el logro de los objetivos pedagógicos relativos a la competencia lingüística en la era informacional se evaluó a través de las prácticas y pruebas objetivas, tal y como se observa en la tabla 3.

Los resultados de este proyecto piloto permiten asumir que la propuesta impacta en la dirección deseada. Las puntuaciones obtenidas en las prácticas, así como los resultados del examen trimestral reflejan en general la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades relacionadas con la competencia comunicativa-digital.

Tabla 3. Aspectos evaluados en las prácticas y en la prueba objetiva

PRÁCTICA	ASPECTOS EVALUADOS
<i>Videoblog</i>	Diseño (fondos, fuentes, imágenes, gráficos, etc.) Funcionalidad (facilidades para interactuar con otros usuarios)
Entrevista, noticia, reportaje	Estructura del texto (introducción, apartados y reflexión final) Contenidos lingüísticos (correcta expresión oral y escrita, coherencia narrativa, adecuación del texto, corrección gramatical y ritmo) Aspectos técnicos (coherencia y adecuación de las imágenes con respecto al texto, calidad audiovisual). Selección adecuada de las fuentes informativas y su citación.
Preguntas sobre los contenidos de la Unidad en el examen final trimestral	Identificación de un texto periodístico y sus características esenciales: corrección en la identificación del género, razonamiento adecuado, reconocimiento de las características en el texto.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los objetivos pedagógicos marcados para la “Comprensión del contenido de los medios”:

- El 100% de los alumnos identifica correctamente el tipo y subtipo del texto periodístico. Y de ese porcentaje, solo un 23% responde de manera incompleta la pregunta de la Unidad sobre las características de dicho tipo de texto. Durante el proceso, los estudiantes han protagonizado acciones metalingüísticas observando la expresión de los medios de comunicación audiovisual y en Internet.

En cuanto a los objetivos pedagógicos marcados sobre la “Evaluación crítica de la información y de las fuentes de la información”:

- El 88% de los alumnos reflexionó sobre la función de los textos periodísticos, su calidad lingüística y de contenido, y la cantidad de mensajes que o bien consumimos, o que producimos y que también compartimos durante actividades de análisis y reflexión diseñadas para tal efecto realizadas en el aula.
- El 66% de los alumnos investigó sobre informaciones de su interés e hizo un contraste mínimo de fuentes de las que había obtenido la información y sobre su fiabilidad.

Por último, con respecto al “Acceso eficaz a la información y producción de mensajes”:

- Un 91% de los alumnos se familiarizó con tareas tales como abrir un espacio propio para publicar contenidos, grabar y montar videos.
- La media en la entrega y corrección lingüística y de contenido de las prácticas fue del 77% (92% en el caso de la entrevista, 41% en el caso de la noticia y 97% en el caso del reportaje).

En cuanto a la valoración del profesorado sobre el impacto y la marcha general del proyecto, aprecia una conexión entre los saberes académicos y la práctica de la Lengua en contextos reales y observa mejoría en la expresión oral del alumnado, para actividades que conlleven ciertas pautas (preparación de borradores de ideas previos, trucos para hablar en público y estar relajado, cuidado en la dicción etc.).

4. Conclusiones

Todo parece indicar que el mejor camino para que los alumnos adquirieran y desarrollen la competencia mediática es la práctica. A través del uso del *videoblog* se puede facilitar la reflexión y la activación de procesos de meta-cognición a partir de la escucha y visionado de la propia expresión oral. Esto es, que este tipo de acciones permite a los alumnos tomar consciencia sobre su expresión lingüística y facilita la detección de errores comunes, un interesante punto de partida para la mejora de su destreza comunicativa. Asimismo, tanto la investigación como el soporte digital utilizado, o las prácticas de expresión oral y escrita sujetas al mismo, han supuesto un excelente instrumento de reflexión sobre el uso de la Lengua. En un contexto y tiempo reales, cercano a los alumnos, lejos de las abstracciones de la enseñanza tradicional de la gramática, se ha visto que el análisis y la práctica de la sintaxis y la puntuación revela un alto rendimiento del *vlog*, un activo facilitador del aprendizaje desde un enfoque comunicativo, funcional y pragmático de la Lengua.

Por otra parte, se ha evidenciado la importancia de la planificación y análisis del discurso. El uso de esta herramienta aporta un conocimiento en primera persona que implica tanto el proceso de producción de textos, en este caso la entrevista, la noticia y el reportaje, como el de la edición. Con esto se logra que los alumnos apereciban cómo los hechos, a través de distintos lenguajes, pueden manipularse en determinadas ocasiones. De este modo, este tipo de propuestas impulsan una reflexión constructiva que eleva el nivel de consciencia de los estudiantes, concientizar que diría Paulo Freire, al tiempo que aprenden estrategias para mejorar su expresión y su conocimiento de la Lengua. Todo esto nos conduciría al empoderamiento de los jóvenes, futuros ciudadanos de pleno derecho, ya que sin una adecuada formación desde esta perspectiva, pueden quedar desvalidos en un contexto cada vez más tecnológico, competitivo y cambiante.

A pesar de las limitaciones de tiempo en las que se desarrolló la propuesta presentada, podemos confirmar las ventajas del *vlog* señaladas en el marco teórico por García, Melendo y Presol (2013). Destacamos, por otra parte, que es una necesidad ineludible la formación de profesorado, en activo y en las universidades para que se puedan implementar proyectos de este tipo y para que se pueda orientar adecuadamente al alumnado. Asimismo, estas actividades, dada la gran cantidad de áreas de conocimiento que activan, pueden ser una oportunidad para que docentes de diversas materias colaboren entre ellos.

Por todo ello, esta propuesta constituye una invitación a nuevas experiencias del uso de herramientas digitales e interactivas en la etapa de Educación Secundaria, pues los resultados confirman el gran potencial del *videoblog* como un instrumento que tiene mucho que ofrecer, y que puede ser útil no sólo para la Didáctica de la Lengua y la Literatura, sino también para otras Didácticas.

Referencias

- Aguaded Gómez, J. I., Ferrés y Prats, J., Cruz Díaz, M. R., Pérez Rodríguez, M. A., Sánchez Carrero, J. y Delgado, A. (2011) *El nivel de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Sevilla: Grupo Comunicar Ediciones.
- AIMC (2015). *Resumen general de resultados EGM. Febrero a Noviembre 2015*. Recuperado de <http://www.aimc.es/>
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, 82(4), 711-733. doi:10.1353/lan.2006.0186
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ComScore. (2013). *Spain digital future in focus 2013*. Recuperado de <http://www.comscore.com/es/>
- Delgado, A. y Parola, A. (2013). La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares. *Revista Chasqui*, 124, 4-10. doi:10.16921/chasqui.v0i124.12
- Durán, J. F. (2010). La utilización de los edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 205-243.
- Estévez, M. E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, 21-34.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.omegalfa.es>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Boulogne: Ferrary éditeur.
- Gabarró, D. (2011). *Recursos educativos prácticos con programación neurolingüística*. Recuperado de <http://www.edudigital.es/es/gabarro/>
- Garay, U. y Castaño, C. (2013). Uso del videoblog para un aprendizaje colaborativo de segundas lenguas con alumnado inmigrante. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 46, art 5.
- García, E., Melendo, L. y Presol, A. (2013). Recursos audiovisuales en la docencia a nivel universitaria. El uso del videoblog como herramienta de comunicación. *Historia y Comunicación Social*, 18, 159-172. doi:10.5209/rev_hics.2013.v18.44322
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Larequi, E. (2009). Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. En F. Zayas, L. Tíscar, N. Alonso y E. Larequi (Comps.), *La competencia digital en el área de Lengua* (pp. 56-89). Madrid: Octaedro
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Masanet, M. J., Contreras, P. y Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Comunicación y Sociedad*, 26(4), 217-234. doi:10.1080/14733285.2013.850849
- McClelland, J., Dilkina, K. y Boroditsky, L. (2007). *How language affects thought in a connectionist model*. Recuperado de <http://psych.stanford.edu/>
- Ministerio de Educación. (2011a). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/>
- Ministerio de Educación. (2011b). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España*. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/>

- Parlamento Europeo. (2008) *Resolución sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/>
- Pérez Rodríguez, M. A. (2002). *La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el s.XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez, T., Basterretxea, J. I. y Jiménez, E. (2011). El estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca. *Revista Comunicar*, XVIII(36), 157-164. doi:10.3916/c36-2011-03-07
- Romero, A. I. y Doménech, L. (2010). Tic y lengua, el reto del cambio metodológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 51-53
- Ruiz Bikandi, U. (Coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M. (2010). *Informe generación 2.0: hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre comunidades autónomas*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/gestorp/>
- Santoveña, S. (2011). Incidencia de los nuevos alfabetismos en la mejora de la calidad de la enseñanza: el caso de los blogs. *Aula Abierta*, 39(2), 59-68.
- Skousen, R. (1995). Analogy: a non-rule alternative to neural networks. *Rivista di linguística*, 7, 213-231
- Sobrino, D. (2013). El trabajo con blogs en ciencias sociales, geografía e historia. *Proyecto Clío, History and History Teaching*, 39, 57-76.
- Tíscar, L. (2005). Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos*, 65, 86-93.
- Tíscar, L. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En F. Zayas, L. Tíscar, N. Alonso y E. Larequi (Eds.), *La competencia digital en el área de Lengua* (pp. 134-154). Madrid: Octaedro.
- Torrego, A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 127-137.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Breve CV de las autoras

Montserrat Blanch Marcos de León

Doctoranda en Educación, investiga las relaciones entre el cine y la literatura y sus aplicaciones didácticas en Secundaria. Investigadora en formación vinculada a los Grupos de Investigación Cultura, Sociedad y Educación, y Espacios Educativos de Literaturas Interactivas de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), ambos proyectos financiados por el Vicerrectorado de Investigación e Innovación de la UCJC. Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia, también ha cursado

estudios de Educación Social por la UNED. Ha diseñado y coordinado diversas iniciativas para la alfabetización mediática y audiovisual, dirigidos a menores, jóvenes y adultos, tales como radios escolares, talleres de cortometrajes y animación, y fotografía. Email: m.blanch@alumno.ucjc.edu

Sonia Betancort Santos

Profesora de Literatura y Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Camilo José Cela (Madrid). Directora del Proyecto de Investigación competitiva “Espacio Educativo de Literaturas Interactivas” (EELI) subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación e Innovación y coordinadora de la Sede Ferraz de la Facultad de Educación de dicha Universidad. Doctora en Literatura por la Universidad de Salamanca, centra sus investigaciones en la narrativa y la poesía hispanoamericanas contemporáneas y en el concepto de interactividad aplicado a las letras hispanas y a su didáctica. Ha publicado más de una veintena de artículos, libros y separatas en el campo de la crítica y la creación literaria. Ha realizado numerosas estancias y ha participado en diversos proyectos de investigación en América Latina. Entre el año 2002 y el 2009 coordinó la Sede de la Universidad de Salamanca en Buenos Aires. Email: sbetancort@ucjc.edu

Mayra Martínez Avidad

Profesora de Sociología, Tecnología y Medios de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Camilo José Cela (Madrid). Visiting Student (Becaria de postgrado Fundación Caja Madrid) en el Departamento de Comunicación de la University of California, San Diego, entre el año 2005 y 2007. Ha escrito artículos y participado en congresos internacionales sobre comunicación participativa, redes alternativas de comunicación y poder. Doctora en Sociología de la Comunicación, investiga nuevas formas de comunicación en el ciberespacio, así como su influencia en la constitución de realidad educativa, social y política. Miembro del grupo de investigación “Ciberdemocracia” de la Universidad Rey Juan Carlos, financiado con un proyecto I+D del Ministerio de Economía y Competitividad (2013-2016) y participante en el proyecto de investigación “Espacio Educativo de Literaturas Interactivas” (EELI), financiado por la UCJC. Ha desempeñado labores de comunicación en la Sede de Comisión Europea y ocupado cargos de redacción y edición en varios medios especializados. Email: mmartinez@ucjc.edu

Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina

Socioeconomic Background and Academic Achievement. The Case of an Argentine University

Carlos Cristóbal Coschiza *
Juan Martín Fernández
Guillermo Gapel Redcozub
Marcelo E. Nievas
Haraví E. Ruiz

Universidad Nacional del Nordeste

El objetivo de la investigación es determinar mediante regresiones estadísticas las relaciones entre las características socioeconómicas de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina) y sus resultados académicos, y compararlos con los hallazgos de estudios similares efectuados en otras universidades nacionales. Se encuentra evidencia contundente de que las variables de Nivel Socioeconómico (NSE) son significativas para explicar las diferencias de rendimiento académico entre los alumnos de las facultades analizadas. Las variables que se han utilizado como indicadores de NSE elevado han presentado una correlación positiva, y las variables que se emplearon como indicadores de NSE más bajo han presentado una correlación negativa. Las variables sexo femenino, edad, estado civil casado y situación laboral inactiva están asociadas a un mejor rendimiento académico, mientras que las variables cantidad de hijos del estudiante, situación laboral ocupado, situación laboral desocupado, ausencia de cobertura médica y beneficiario de planes sociales están relacionadas a menores desempeños académicos. En materia de género, el hallazgo más relevante se manifiesta en los resultados de las estudiantes mujeres con hijos: su rendimiento es notoriamente inferior al de los estudiantes hombres con hijos.

Descriptor: Políticas educativas, Educación superior, Características socioeconómicas, Rendimiento escolar, Estudio de casos.

The aim of our research is to assess the relationships between socioeconomic characteristics of students in undergraduate courses of Northeastern University (UNNE, Argentina) and their academic results using statistical regression, and to compare the findings with the ones obtained in similar studies in other national universities. There is strong evidence that variables of Socioeconomic Status (SES) are significant in explaining the differences in academic achievement between students of the several schools. The variables used as indicators of high SES presented a positive correlation, and variables that were used as indicators of lower SES have presented a negative correlation. The variables female sex, age, married marital status and inactive employment status are associated with better academic performance, while the variables number of children of the student, busy employment status, employment status, medical coverage, and beneficiary of social plans are related to lower academic performance. Regarding gender, the most important finding is that female students with children have lower performance than male students with children.

Keywords: Educational policy, Higher education, Academic achievement, Socioeconomic background, Latin America, Case studies.

*Contacto: carloscoschiza@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de abril 2015
1ª Evaluación: 25 de julio 2015
2ª Evaluación: 3 de enero 2016
Aceptado: 17 de febrero 2016

Introducción

Las investigaciones sobre rendimiento académico reconocen como antecedente fundamental al estudio sobre “Igualdad de Oportunidades Educativas” realizado en Estados Unidos a mediados de 1960 por James Coleman (1966, 1967a, 1967b, 1968a, 1968b). Desde entonces, los investigadores en el área de la educación han dedicado intensos esfuerzos para ratificar, corregir o rebatir sus hallazgos acerca de cuáles son los factores determinantes del desempeño escolar. Estas discusiones generaron una copiosa bibliografía que incluye estudios realizados desde diferentes ópticas, con diversas metodologías, en distintas áreas de conocimiento y para todas las etapas educacionales, aunque poniendo mayor énfasis en las primeras instancias de los sistemas educativos (escuelas primarias).

El presente trabajo recoge estos antecedentes con la intención de mejorar la comprensión de las variables con incidencia en el rendimiento académico de un determinado grupo de alumnos. El objetivo central de la investigación es determinar las relaciones entre las características socioeconómicas de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina) y sus resultados académicos, y compararlos con los hallazgos de estudios similares efectuados en otras universidades nacionales.

En estos términos, resultaría válido considerar a la investigación como un “análisis de caso”, destacando que la Universidad Nacional del Nordeste es una institución pública, no arancelada, de escala media dentro del sistema universitario argentino (tiene aproximadamente 50.000 alumnos matriculados), y que ofrece numerosas carreras de grado por medio de sedes situadas en diversas ciudades del nordeste argentino.

La información provista por esta investigación podría resultar de utilidad para la creación de políticas educativas universitarias que contribuyan tanto a al incremento de la eficacia académica como a la igualdad de oportunidades educativas, y que estén específicamente diseñadas teniendo en cuenta las características y las necesidades particulares de los alumnos de la institución analizada.

1. Revisión de la literatura

El Reporte Coleman (Coleman et al., 1966) fue el estudio que marcó un hito en la investigación macro social en eficacia educativa [véase Cervini (2002a) o Scheerens (2000) para una revisión extensiva de los antecedentes]. Este trabajo trascendió la consigna inicial de relevar los niveles de segregación racial en las escuelas, y se abocó al estudio de los factores familiares y escolares que explican las diferencias de rendimiento de los alumnos. Sus resultados fueron muy controvertidos: la escuela con sus recursos no parecía tener mayor influencia en el aprendizaje de los alumnos, una vez que se tenía en cuenta sus características socioeconómicas. Esto sembró un profundo cuestionamiento sobre el rol de la escuela como institución democratizadora y creadora de oportunidades educativas homogéneas, convirtiéndola en cambio en un engranaje del mecanismo de reproducción cultural de las clases sociales impulsado desde el mismo estado. Jencks (1972) respalda estos resultados.

Las reacciones en contra del Reporte no se hicieron esperar. En el orden metodológico se cuestionó la simplicidad del modelo utilizado (de insumo-producto) y se objetó la forma empleada para diseñar y medir algunas variables, en especial las escolares o académicas

(véase Sorensen, Dumais y Stephen, 1999). En el orden teórico, se criticó la ausencia de un modelo conceptual y relacional concreto con base en el cual desarrollar cualquier empresa empírica y poder descartar el efecto de variables omitidas en determinados casos.

No obstante, a partir del Reporte se generaron una gran cantidad de investigaciones que analizaban el fenómeno con distintas metodologías empíricas, al punto que hacia fines de los años ochenta se hicieron frecuentes las investigaciones con la técnica de meta-análisis, técnica que consiste en analizar un gran número de investigaciones y sus resultados, sintetizándolas. Las más importantes (Fraser, Walberg, Welch y Hattie, 1987; Hanushek, 2003; Walberg, 1986) coincidían en afirmar que “los antecedentes familiares del alumno se asocian significativamente con el rendimiento, y si bien su peso relativo puede igualar al de otros factores, difícilmente será inferior” (Cervini, 2002a, p. 450).

Las investigaciones se expandieron a los países en desarrollo, en estudios como los de Heyneman (1976), Heyneman y Loxley (1982) y Fuller (1987). A partir de ellos empezó a tomar fuerza la idea de que en los países en desarrollo los efectos de las variables escolares en el rendimiento educativo de los estudiantes primarios son significativos. Esta posición también recibió críticas, que hacen hincapié en dificultades metodológicas y de medición (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), agregándose además que los efectos diferenciales en los países en desarrollo pueden haber desaparecido tras las mejoras que se produjeron en sus sistemas educativos (Baker, 2002, citado por Blanco, 2009).

Al estudiar la cuestión en Latinoamérica (Argentina, Chile, Uruguay y México), Fernández Aguerre (2004) halló evidencia de que “no existía una única estructura de determinantes común entre los países” (p. 537). Es decir que en los distintos países latinoamericanos, el efecto y la importancia del conjunto de variables asociadas al rendimiento escolar no se ha mantenido constante. En el mismo sentido, Murillo (2003) sostiene que:

*(...) los factores de eficacia escolar encontrados en las distintas investigaciones han mostrado que, **junto con los hallados en investigaciones de otros países, aparecen otros elementos propios de nuestro contexto** (...). De esta forma, se puede concluir que los resultados de la investigación internacional sobre eficacia escolar resultan una excelente base, un punto de partida, para la realización de trabajos en Iberoamérica. Sin embargo, han de ser complementados con informaciones procedentes de investigaciones y análisis generados de la propia realidad iberoamericana. (p. 10, el destacado es propio)*

Estas afirmaciones implicarían que cada país, y aún cada región dentro del mismo país, debería identificar cuál es su propia matriz de determinantes del rendimiento educativo y elaborar políticas educacionales acordes a sus circunstancias.

En Argentina también existen nutridos antecedentes, dentro de los cuales sobresalen los estudios de Llach (Llach, 2006; Llach y Schumacher, 2003), Cervini (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004) y Cervini y Basualdo (2003). Llach (2006) se concentra en los factores escolares, su eficacia en la producción de resultados educativos y su distribución social. Utilizando distintas fuentes de información, crea múltiples indicadores del capital físico, capital humano y capital social de las escuelas y analiza su correlación con los resultados escolares. Concluye que los recursos escolares no son inocuos para la educación, sino que explican parcialmente su variabilidad, aún después de controlar por el nivel socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, podría considerarse que este control es insuficiente dado que solo se emplea una estimación del consumo familiar per cápita, omitiendo otras dimensiones del acervo familiar que podrían estar correlacionadas con las variables dependientes e independientes.

La investigación de Cervini (2002a) se concentra en los efectos de los recursos familiares sobre el rendimiento académico. Además, utiliza la técnica de regresión lineal por niveles múltiples que internaliza el hecho de que existen factores que afectan el resultado en diferentes instancias jerárquicamente ordenadas. Y, más importante aún, ofrece un marco teórico integral y coherente desde el cuál deducir el modelo a contrastar e interpretar los resultados, el de la reproducción cultural. Así lo describe el autor:

La estrecha asociación entre origen social del alumno y su éxito o fracaso escolar es una manifestación empírica del proceso de reproducción de la desigualdad social. La teoría de la reproducción cultural formulada originalmente por Bourdieu [...] pretende explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. Mediante la socialización familiar, el niño hereda cierto capital cultural acorde con su pertenencia de clase.

El capital cultural socialmente más valorado (dominante) es más probable que aparezca entre los núcleos de mayor nivel socioeconómico (background familiar); al mismo tiempo, la escuela tiende a valorar precisamente ese capital. Entonces, el niño de origen social alto tiene mayor probabilidad de éxito porque posee cierto capital cultural, heredado de sus padres y valorado por la escuela, que le ayuda a dominar el currículo escolar, a diferencia del procedente de familia con menor estatus social. El capital cultural juega, entonces, un papel de factor intermediario entre el origen social del alumno (background familiar) y su aprendizaje. (p. 448)

Cervini encontró que el capital económico y cultural se asocia significativamente al resultado escolar, pero que no obstante ello, una proporción importante de la variación en el desempeño académico no es explicado por estos factores. Ello implicaría que las características escolares también influyen significativamente en el rendimiento.

En el ámbito de investigación para estudiantes universitarios de Argentina, los estudios realizados por Porto y Di Gresia (2001), Di Gresia, Porto y Ripani (2002), Fazio (2004) y Said Rucker, Chiapello y Espíndola (2009) abordan la temática desde un punto de vista similar al del presente trabajo y aportan valiosas referencias para efectuar un contraste de resultados. Por su parte, García (2014) sintetiza los estudios sobre rendimiento académico de los universitarios argentinos que se elaboraron en el periodo 2002-2012.

Con respecto a la conceptualización del nivel socioeconómico (NSE), Garbanzo Vargas (2013) destaca que el mismo comprende una serie de características del hogar asociadas con la capacidad de consumo del grupo familiar y que no debe confundirse o identificarse directamente con la pertenencia a una clase social determinada. Además, incluye igualmente rasgos cuantitativos y cualitativos, por lo que no resulta conveniente su medición en forma simple o lineal, ni puede pensarse como variable homogénea para distintos países. A pesar de ello, puede ser muy útil como instrumento de análisis a partir de la creación de grupos o categorías basadas en variables relacionadas con el consumo familiar.

Porto y Di Gresia (2001) estudian las características socioeconómicas de los estudiantes de una Facultad nacional (Cs. Económicas en la Universidad de la Plata). A partir de una encuesta realizada al efecto en el año 1999, encuentran que la cantidad de años de educación de los padres influye de manera positiva, mientras que el sexo masculino, la edad y las horas de trabajo lo hacen de manera negativa.

(...) son variables explicativas significativas del rendimiento estudiantil la carrera que cursa el estudiante, el sexo, la edad, la educación de los padres, la cantidad de horas que trabaja y las regulaciones de la Facultad de la condición de alumno regular. El tipo de escuela

secundaria (pública-privada) y el lugar de procedencia del estudiante no tienen efecto significativo sobre el rendimiento [a partir de un análisis econométrico]. (p. 22)

En Di Gresia et al. (2002), la investigación se realiza sobre toda la población de universidades públicas a partir de los datos provistos por el Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales del año 1994. Los resultados que presentan mayor interés para el presente trabajo son los siguientes:

[a] *los varones tienen menor rendimiento en los estudios que las mujeres (...).*

[b] *El estado civil es un factor explicativo estadísticamente significativo.*

[c] *La escuela secundaria es un factor explicativo estadísticamente significativo del rendimiento: los alumnos que provienen de escuelas privadas rinden 0.10 materias más por año que los de escuelas públicas.*

[d] *Si el alumno cambia de residencia (se muda) para poder asistir a la universidad, ese cambio tiene un efecto positivo sobre el rendimiento. En cambio es negativo el impacto de tener que viajar entre distintas jurisdicciones (municipalidades) para asistir a la Facultad.*

[e] *Los años de permanencia en la Facultad tienen impacto negativo.*

[f] *Los estudiantes que dedican más horas al estudio, incluyendo clases, tienen mayor rendimiento.*

[g] *También es mayor el rendimiento cuanto mayor es la educación del padre y de la madre.*

[h] *Los estudiantes que trabajan tienen mayor rendimiento.*

[i] *Como era de esperar, el origen del financiamiento es una variable estadísticamente significativa: el mayor rendimiento corresponde a los estudiantes que se financian con beca y aporte familiar, luego los que tienen sólo beca de estudio, luego trabajo personal y aporte familiar y finalmente aporte familiar. En todos los casos, el resultado surge de la comparación con el financiamiento originado en el trabajo personal.*

[...] *En cuanto a las variables representativas (en forma indirecta) de calidad para cada universidad no se han encontrado relaciones estadísticamente significativas con el rendimiento. El R^2 de la regresión es relativamente bajo (0.12). (p. 32)*

Fazio (2004) utiliza la misma base de datos del trabajo anterior, centrando su atención en la relación entre la situación laboral de los estudiantes y su rendimiento académico. Subraya que “más del 55% de los estudiantes universitarios no se dedican exclusivamente a estudiar, sino que además trabajan. También es significativo el porcentaje que trabaja más de 35 horas semanales (24%)” (p. 3).

En la justificación de la importancia de su estudio, la autora explica con notable lucidez que el vínculo situación laboral-rendimiento académico “tiene relevancia práctica por sus conclusiones acerca de las condiciones que debería reunir una experiencia laboral para preservar el desempeño académico del alumno (...)” (Fazio, 2004, p. 4). De acuerdo a sus resultados,

a) *La incidencia positiva del trabajo del estudiante se manifiesta sólo cuando el trabajo implica una limitada dedicación horaria y un cierto grado de vinculación con los temas de la carrera que estudia.*

b) *Los trabajos sin vinculación con los temas de estudio afectan negativamente el rendimiento académico del alumno, cualquiera sea el nivel de horas trabajadas.*

c) *Un alumno que trabaje en temas vinculados con la carrera puede aumentar su rendimiento trabajando una moderada cantidad de horas semanales (hasta 5 horas diarias). (p. 26)*

Said Rucker et al (2009) concluyen que las condiciones económicas desfavorables de los alumnos afectarían sustancialmente su rendimiento académico, al punto tal que

directamente podrían impedir el desarrollo de sus estudios. Estos autores toman como indicador de situación socioeconómica adversa al índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y al hecho de que el alumno se encuentre trabajando durante el cursado, en una investigación que reviste particular importancia porque también se enfoca en alumnos de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

En resumen, los autores citados en esta sección sostienen que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos, aunque la incidencia de estos factores no es homogénea en todos los contextos (países y regiones).

También existe consenso en dejar de lado la visión pesimista inicial respecto de la eficacia de las variables escolares, a las que se les reconoce influencia en el desempeño académico, en especial, en países en desarrollo como los latinoamericanos (Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014). Con esta base, cobra sentido la tarea de identificar la matriz de determinantes socioeconómicas del rendimiento escolar que es propia de una región y de un nivel educativo, con la finalidad de diseñar especialmente políticas educativas adecuadas al caso.

Finalmente, en cuanto a las posibles interpretaciones del concepto de Rendimiento Académico (RA), que es la variable explicada en el estudio, Montes Gutiérrez y Lerner Matiz (2010) sostienen que éste puede ser entendido de tres maneras:

a) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; b) como juicio evaluativo (...) sobre (...) el proceso llevado a cabo por el estudiante; o c) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante (...). (p. 12)

Aquí lo emplearemos en el primero de los sentidos, que es concordante también con la postura de Tosconi (2010). La autora define al RA como:

El nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas. (citado por Montes Gutiérrez y Lerner Matiz, 2010, p. 12)

En la misma línea, Edel Navarro (2003) remarca que “probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares” (p. 3); y siguiendo a Cascón (2000), afirma que:

(...) el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad. (citado por Edel Navarro, 2003, p. 3)

Por tanto, siguiendo estas prácticas tradicionales en las investigaciones sobre eficacia escolar, asociaremos directamente las calificaciones de los alumnos con su rendimiento académico (aclarando que no es ésta la única manera de evaluar RA, aunque sí la utilizada comúnmente).

2. Método

A continuación se expone el método empleado en la investigación, que incluye las fuentes de datos y muestreo, una descripción de las variables utilizadas y la estrategia de análisis.

2.1. Fuente de datos y muestreo

Los datos utilizados corresponden a dos fuentes: la Encuesta de Reinscripción (ER), contestada individualmente por los alumnos de distintas facultades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) en el año 2009, y los registros de calificaciones de alumnos de los Departamentos de Alumnado de las Facultades de Derecho y Odontología.

Estos fueron los mejores datos disponibles (por actualidad, universalidad y accesibilidad) al momento de llevar adelante el análisis. La demora en la sistematización de los datos recolectados anualmente y cierta reticencia en revelar datos que consideran información sensible del alumno (como sus calificaciones) han sido obstáculos para la obtención de una muestra de mayor extensión.

En la ER se colectan datos personales, de residencia, familiares, de situación laboral, de nivel educativo, de cobertura médica, de situación económica, entre otros; y es un requisito obligatorio para la reinscripción anual del alumno. No se consideran aquellos alumnos que, al momento de recabarse la información, estaban cursando su primer año de estudios. La cantidad de alumnos relevados por facultad se describe en la tabla 1.

La cantidad de alumnos con datos disponibles para el análisis corresponde a las Facultades de Derecho y Odontología con un total de 9.694 valores. No se disponen de datos de las restantes facultades.

2.2. Descripción de las variables utilizadas

El objetivo de este trabajo en el plano empírico es identificar las relaciones significativas entre el rendimiento académico del alumno, por un lado, y su nivel socioeconómico (NSE), por el otro. Si bien originariamente la idea de investigación incluía también el estudio del efecto de las variables académicas en el rendimiento, las severas dificultades experimentadas para la recolección de los datos necesarios obligó a dejar de lado, momentáneamente, dicha línea de análisis

La base de datos disponible no ofrece los indicadores ideales para evaluar las hipótesis que se plantean en esta investigación. Sin embargo, se disponen de datos que pueden emplearse como *proxies* para inferir algunas relaciones (Anexo 1).

Tabla 1. Cantidad de estudiantes matriculados por Facultad o Instituto. UNNE

UNIDAD ACADÉMICA	CANTIDAD DE ALUMNOS	% DEL TOTAL
Fac.de Derecho, Cs. Soc. y Políticas	9.059	34%
Fac. de Cs. Exactas y Naturales y Agrimensura	4.855	18%
Fac. de Humanidades	3.270	12%
Fac. de Arquitectura y Urbanismo	2.420	9%
Fac. de Cs. Veterinarias	1.875	7%
Fac. de Ciencias Agrarias	1.334	5%
Fac. de Odontología	1.297	5%
Instituto de Criminalística	922	4%
Fac. de Ingeniería	1.053	4%
Inst. de Adm. de Empresas Agropecuarias	174	1%
Total general	26.259	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al RA, se dispone del promedio histórico, que es el promedio de todas las calificaciones obtenidas por el alumno, incluyendo aplazos. Esta será la variable a explicar a lo largo del análisis. Es importante aclarar que en el conjunto de datos se incluyen alumnos con distintos grados de avance en las carreras. También corresponde explicitar que la investigación supone que las notas en distintas carreras y facultades son comparables en forma directa.

Las variables explicativas utilizadas en el análisis pueden agruparse en clases o categorías:

- Variables de Perfil General: unidad académica a la que pertenece el alumno, sexo, edad y necesidad de traslado o desplazamiento (variable categórica que describe si el alumno es o no originario de la ciudad donde cursa sus estudios).
- Variables de Familia Núcleo: describen el estado civil del alumno, la cantidad de hijos, y de familiares que están a su cargo.
- Variables de Perfil Laboral: se refieren a la inserción del alumno en el mercado laboral, incluida su condición de ocupación, tipo de ocupación, si se le descuentan aportes jubilatorios (es decir, si está formalmente registrado como trabajador ante los organismos de la seguridad social), horas de trabajo y relación del trabajo con los estudios.
- Variables de Nivel Socioeconómico (NSE): se agrupan aquí los indicadores de la base de datos que se consideraron proxies relevantes de nivel socioeconómico. La primera de ellas es la cobertura médica. Se trabaja bajo el supuesto de que ésta se relaciona razonablemente con el NSE. Así, quienes poseen cobertura médica tendrían un NSE superior a quienes no la poseen. A su vez, dentro de quienes cuentan con este beneficio, las obras sociales prepagas (privadas) o por afiliación voluntaria denotan un NSE aún mayor. La segunda variable proxy es la forma de financiamiento de los estudios. En particular, la financiación de los estudios a través de planes o programas sociales denota un menor NSE. Finalmente, se analiza la condición de beneficiario de becas. Las mismas se otorgan generalmente a quienes pueden demostrar un bajo NSE, por lo que se usará esta variable en ese sentido.
- Variables de Familia de Origen: describen la condición laboral y el nivel de estudio de los padres. Estas variables son utilizadas como indicadores del entorno sociocultural de origen del alumno

2.3. Estrategia de análisis

En primer lugar se realiza una caracterización general de la muestra. Luego se describen los datos de rendimiento académico para las unidades de las que se disponen datos suficientes, que son las Facultades de Derecho y Odontología.

Finalmente se estiman las correlaciones entre el rendimiento académico y las variables de perfil empleando regresiones múltiples por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Cervini (2002a) observa que en este tipo de investigaciones es preferible recurrir a los modelos jerárquicos lineales antes que al método de MCO. Sin embargo, los datos disponibles no son suficientes para la aplicación del modelo sugerido por este autor (la única agrupación jerárquica con la que podemos contar es la que separa a los alumnos de Derecho y a los de Odontología). Pese a esta limitación, se realizan regresiones separadas

para cada Facultad en el Anexo 3 con el objetivo de identificar posibles diferencias estructurales en los efectos.

Este método empleado (MCO) nos permite estimar el efecto independiente o *ceteris paribus* de cada variable explicativa en el RA. Por ejemplo, es esperable que las variables Situación Laboral y Obra Social estén correlacionadas, ya que estar empleado aumenta las probabilidades de tener obra social por el propio trabajo (la correlación no es exacta por la existencia del trabajo no registrado o informal). Si analizamos por separado el efecto de estas variables sobre RA es posible que lo sobreestimemos o subestimemos, ya que, al covariar, cada variable explicativa esconderá el efecto de la otra. Con la regresión múltiple por MCO podemos aislar el efecto individual de cada una manteniendo a la otra constante (*ceteris paribus*)

Se estima el siguiente modelo:

$$RA = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n + u$$

donde RA es el rendimiento académico, X_1, \dots, X_n son las variables explicativas y u es el error que incorpora el efecto de todas las demás variables no incluidas en el modelo. El coeficiente β_i puede entenderse como el efecto independiente (*ceteris paribus*) de un aumento unitario de la variable X_i en el RA. El supuesto central que se efectúa al utilizar este método es que no hay variables omitidas que estén correlacionadas con los regresores. Por ejemplo, si existe la variable “Inteligencia individual” que no está incluida en el modelo pero está correlacionada con la Situación Laboral del alumno, el β_i estimado de esta última estará sesgado. Wooldridge (2002) ofrece mayores detalles sobre los supuestos implicados en la regresión múltiple por MCO.

En esta instancia se corren cuatro modelos incorporando las variables explicativas de una a la vez, con el propósito de identificar su efecto marginal:

- General (Modelo 1): incluye todos los datos, sin distinción de unidades académicas. Se intenta maximizar el número de observaciones válidas, dejando de lado variables con una elevada proporción de valores perdidos.
- Por género (Modelo 2): se compara el comportamiento de las estimaciones entre los subconjuntos de hombres y mujeres para identificar patrones de correlación con perspectivas de género.
- Subconjunto Ocupados (Modelo 3): solo se incluyen los alumnos ocupados para identificar su impacto en el rendimiento.
- Subconjunto Padres (Modelo 4): se incorporan las variables referentes a la ocupación y el nivel de educación de los padres para estimar el efecto del entorno sociocultural de la familia de origen en el RA (solo se dispone de datos de la Facultad de Odontología).
- Por unidad académica (Modelo en Anexo 3): se compara el comportamiento de las estimaciones entre las facultades para identificar efectos estructuralmente distintos entre ambas y probar la robustez de los resultados.

3. Resultados

3.1. Descripción general de la muestra

El 54% de la población son estudiantes mujeres. La edad promedio es de 27 años con desvío estándar de 7.6 años y mediana de 25 años. El 42% de los alumnos estudia en la misma localidad de su residencia habitual. Un 87% del alumnado es soltero, y sólo uno de cada cuatro alumnos tiene hijos (60% de los cuales posee un único hijo).

Uno de cada tres alumnos trabaja mientras cursa sus estudios universitarios, proporción que es menor a la hallada en investigaciones análogas como la de Fazio (2004), quien encontró que la proporción de estudiantes que trabajan y estudian fue del 55% para todo el país en el año 1994, y la Porto (2001), donde se halló que el 45% de los estudiantes trabajaban en forma simultánea al cursado de sus carreras (en el año 1999, en una Facultad de la Universidad de la Plata).

Aquí uno de cada siete estudiantes busca trabajo pero no lo encuentra. El resto se encuentra fuera del mercado laboral. Entre los ocupados, predomina la condición de empleado (60%), y un 28.5% realiza tareas estrechamente vinculadas a sus estudios universitarios. El 8.64% reviste la calidad de pasante.

Se destaca que un 47.5% no tiene cobertura de salud. Entre quienes sí poseen cobertura, más de la mitad la obtuvo por estar a cargo de un titular que cuenta con el beneficio. Un 11% de los alumnos tiene obra social en razón de su propio trabajo y el 4% corresponde a afiliados voluntarios.

Solo 40% de los alumnos que trabajan manifiesta estar efectuando aportes jubilatorios. Este hecho, sumado a que solamente un tercio de los que tienen trabajo poseen obra social, puede ser considerado como indicador del nivel de precariedad e informalidad laboral de los alumnos.

Las contribuciones económicas familiares constituyen la principal fuente de financiamiento de los estudios (70% de los alumnos). El financiamiento a través de becas, planes sociales u otras fuentes son mucho menos relevantes en la muestra. De los alumnos becados, más de la mitad reciben beneficios de la universidad (principalmente becas de tipo económico), mientras que un 37% son beneficiarios de becas otorgadas por el Estado nacional.

Respecto al nivel de educación alcanzado por los padres, predominan quienes no han completado los estudios secundarios. Sin embargo, los padres que han finalizado estudios universitarios son un grupo importante: la UNNE duplica la proporción de alumnos con madres con formación universitaria que, por ejemplo, la Universidad Nacional de La Plata (véase Porto y Di Gresia, 2001). Es importante destacar que solo el 61,2% de los alumnos respondió las preguntas acerca del nivel educativo de sus padres.

En cuanto a la situación laboral de los padres, predomina la característica de ocupado, con mayor proporción de padres ocupados, y en su mayoría corresponde a la categoría de empleados (seguidos por los cuentrapropistas).

3.2. Rendimientos académicos en Derecho y Odontología

La media general de la variable "rendimiento académico" de los alumnos de la muestra es de 6.78 puntos, mientras que la mediana es ligeramente superior (tabla 2). El desvío típico encontrado es de 0.84, lo que denota una fuerte concentración de las calificaciones

alrededor del indicador de tendencia central. Prueba de ello es que el 77% de los alumnos tiene entre 6 y 8 de promedio.

Tabla 2. Estadísticas descriptivas del rendimiento académico. UNNE

	MEDIA	DESV. TÍP.	MEDIANA	RANGO	ASIMETRÍA
Facultad de Derecho	6.74	0.84	6.8	10.0	-0.6
Facultad de Odontología	7.24	0.84	7.2	4.5	0.2
Total	6.78	0.85	6.8	10.0	-0.5

Fuente: Elaboración propia.

Existen diferencias entre unidades académicas y entre carreras. Mientras que el promedio en Abogacía (que es una de las carreras que se estudian en la Facultad de Derecho, las otras son Notariado y Procuración) es de 6.3 puntos, en la carrera de Odontología es de 7.24 puntos, un 7.6% superior. La dispersión entre carreras no es significativamente diferente. Por otro lado, mientras en Derecho la asimetría de la distribución se produce hacia la izquierda (promedios bajos), en Odontología se produce hacia la derecha (promedios altos).

3.3. Relación entre NSE y RA. Modelo 1

El eje central del trabajo consiste en estimar el impacto del NSE del alumno en el rendimiento académico. En esta sección se pretende aproximar empíricamente esta relación a partir de los datos disponibles. En el Anexo 2 puede verse la cantidad de observaciones perdidas por falta de respuesta en cada variable.

La tabla 3 presenta los resultados obtenidos al regresar las variables sobre el promedio académico. En cada paso se incluyó un grupo de variables, con la excepción de los indicadores de NSE, que se incluyeron de uno en uno. Se presentan los coeficientes estimados, los coeficientes beta y el grado de significancia. Estos coeficientes beta son estimaciones con variables estandarizadas: al normalizar los argumentos de una regresión, el rango de variación es idéntico para todos ellos, de manera que podemos comparar sus efectos relativos directamente (Wooldridge, 2002).

El Modelo 1a regresa sexo y edad sobre la variable dependiente: se verifica que las mujeres tienen un RA superior a los hombres, situación que se mantiene a medida que se ingresan más regresores.

No ocurre lo mismo con la edad. Esta se presenta estadísticamente no significativa en el Modelo 1a, aunque gana peso a medida que se incluyen otras variables. El efecto final no es lineal, sino que presenta una forma cuadrática. En concreto, la edad del alumno tiene un efecto positivo en el RA hasta aproximadamente los 28 años. De allí en adelante su efecto es negativo.

Dentro del grupo de variables “familia núcleo”, las más significativas son estado civil casado y cantidad de hijos. Los estudiantes casados presentan un rendimiento sistemáticamente superior a los solteros. La cantidad de hijos afecta negativamente el rendimiento: cada hijo disminuye el promedio del alumno (padre/madre) en alrededor de 0.10 puntos. Ambos efectos son robustos a la introducción de nuevas variables.

Con respecto a la situación laboral, se verifica que tanto si está ocupado como si está desocupado (es decir, no tiene trabajo pero lo busca activamente), el alumno presenta un rendimiento académico inferior al del grupo base (que no tiene interés ni intención de ingresar al mercado laboral).

Tabla 3. Modelo 1. Estimaciones generales. UNNE

	MOD. 1A			MOD. 1B			MOD. 1C			MOD. 1D			MOD. 1E			MOD. 1		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
(Constante)	6,40		***	6,37		***	6,06		***	6,01		***	5,82		***	5,82		***
Sexo	0,21	0,13	***	0,21	0,13	***	0,20	0,12	***	0,20	0,12	***	0,20	0,11	***	0,20	0,11	***
Edad_est	0,00	0,02		0,00	0,03		0,03	0,30	***	0,03	0,29	***	0,03	0,33	***	0,03	0,33	***
Edad_est_2	0,00	0,02		0,00	0,03		0,00	-0,18	**	0,00	-0,18	**	0E,00	-0,20	***	0,00	-0,20	***
EC_casado				0,15	0,06	***	0,15	0,06	***	0,14	0,06	***	0,15	0,06	***	0,15	0,06	***
EC_otros				0,02	0,01		0,03	0,01		0,02	0,01		0,04	0,01		0,04	0,01	
cant_hijos_alum				-0,08	-0,09	***	-0,08	-0,08	***	-0,08	-0,09	***	-0,08	-0,08	***	-0,08	-0,08	***
sit_lab_ocup							-0,24	-0,14	***	-0,25	-0,15	***	-0,21	-0,12	***	-0,21	-0,12	***
sit_lab_desocup							-0,23	-0,10	***	-0,23	-0,10	***	-0,23	-0,10	***	-0,23	-0,10	***
OS_fam										0,07	0,04	***	0,07	0,04	***	0,07	0,04	***
OS_trab										0,11	0,05	***	0,14	0,06	***	0,14	0,06	***
OS_afil										0,18	0,05	***	0,18	0,05	***	0,18	0,06	***
OS_uni										0,19	0,05	***	0,18	0,05	***	0,18	0,05	***
alu_cos_est_ap_fam													0,13	0,07	***	0,13	0,07	***
alu_cos_est_trab													0,03	0,02		0,03	0,02	
alu_cos_est_beca													0,36	0,05	***	0,14	0,02	
alu_cos_est_plsoc													-0,30	-0,03	***	-0,30	-0,03	***
alu_cos_est_otra													-0,06	-0,01		-0,06	-0,01	
tiene_beca																0,24	0,03	
cant_becas_uni																-0,01	0,00	
R ² corregido		0,02			0,02			0,03			0,04			0,04			0,04	
F		42,04			26,35			34,63			26,54			21,33			19,10	
Observaciones		7514,00			7514,00			7514,00			7514,00			7514,00			7514,00	

Nota: se presentan los coeficientes beta (variables estandarizadas) de la regresión por Mínimos Cuadrados Ordinarios. La variable dependiente es el "Rendimiento Académico". Las variables independientes fueron introduciéndose en 6 etapas: 1) sexo y edad, 2) estado civil y cantidad de hijos, 3) situación laboral del alumno, 4) cobertura de obra social del alumno, 5) forma de costeo de estudios, 6) posesión y cantidad de becas. * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01. Fuente: Elaboración propia.

Uno de los indicadores más confiables de NSE es el tipo de cobertura médica del alumno, que está asociado a un mayor RA en comparación con el grupo que no posee cobertura. Habitualmente, contarán con cobertura las siguientes personas: aquellas que cuenten con un familiar (padres o cónyuges) que trabaje en relación de dependencia formalmente registrada, aquellos que trabajen en relación de dependencia formalmente registrada, aquellos trabajadores (autónomos) que contraten un servicio privado de obra social, aquellos alumnos que se inscriban en el régimen de servicios sociales administrado por la Universidad. Los principales casos de alumnos sin cobertura comprenden: aquellos cuyos padres no poseen trabajo o no tienen trabajo formal, y aquellos alumnos que trabajan en relaciones laborales no registradas.

Dentro del grupo con cobertura, quienes tienen obra social por ser familiares a cargo del beneficiario directo presentan el menor coeficiente que aquellos que la tienen por su propio trabajo. Los que tienen obra social por afiliación voluntaria o provista por la Universidad son quienes tienen aún mayor diferencia de rendimiento. Este es un efecto adicional a la situación laboral que indica no solo que está ocupado, sino también que aporta a una obra social (ver Modelo 1d).

Otro de los indicadores de NSE es la fuente de financiamiento de los estudios (recuérdese que esta es una pregunta de respuesta múltiple, por lo que las opciones no son excluyentes. Por ejemplo, un alumno puede recibir aportes familiares y una beca al mismo tiempo). Quienes reciben aportes familiares tienen un rendimiento sistemáticamente superior a quienes no los reciben. El financiamiento con recursos derivados del propio trabajo no tiene un efecto adicional a las variables laborales ya consideradas, mientras que el financiamiento por becas tiene un efecto fuertemente positivo.

En el modelo 1 se incluyen variables adicionales sobre becas. Sin embargo, su efecto no es significativo (al medir fenómenos tan similares, se quita significatividad estadística a la variable de financiamiento de estudios). Quienes se financian con planes sociales tienen un rendimiento fuertemente inferior a quienes no usan esta fuente. Es necesario destacar que, a pesar de que la significatividad de los efectos encontrados es importante, el modelo final no explica más que el 4% de la variabilidad de los rendimientos. Este valor guarda similitud con los encontrados en investigaciones análogas de rendimiento educativo, como las de Porto (2001), Di Gresia et al. (2002). No obstante, el modelo en su conjunto es altamente significativo.

Con el objetivo de encontrar diferencias en el impacto de las variables socioeconómicas entre Facultades, se corrió el modelo por separado para cada una de ellas (ver Anexo 3). En Odontología las variables edad, estado civil, obra social por afiliación voluntaria y costeo de estudio por planes sociales se presentan como significativos, siendo ésta última la que mayor impacto (negativo) produce en el RA. La baja significatividad estadística de las demás variables puede explicarse por el menor tamaño de la muestra. En Derecho, la mayor parte de los resultados hallados en el apartado anterior se conservan.

3.4. Diferencia de género. Modelo 2

El estudio del impacto diferencial de las variables socioeconómicas de acuerdo al género del alumno es fundamental para analizar si las oportunidades educativas se distribuyen igualitariamente. A continuación se evalúan los efectos del modelo 1 en hombres y mujeres por separado (tabla 4).

Tabla 4. Modelo 2. Comparación de resultados por género. UNNE

	HOMBRES		MUJERES	
	B	Sig.	B	Sig.
(Constante)	5,624	***	6,427	***
Edad_est	0,048	***	0,025	**
Edad_est_2	0,000	***	0,000	
EC_casado	0,130	**	0,153	***
EC_otros	0,007		0,073	
cant_hijos_alum	-0,031		-0,113	***
sit_lab_ocup	-0,218	***	-0,197	***
sit_lab_desocup	-0,259	***	-0,218	***
OS_fam	0,066	*	0,069	**
OS_trab	0,153	***	0,117	**
OS_afil	0,180	***	0,181	***
OS_uni	0,236	***	0,139	***
alu_cos_est_ap_fam	0,223	***	0,068	
alu_cos_est_trab	0,076		-0,017	
alu_cos_est_beca	0,207		-0,325	
alu_cos_est_plsoc	-0,214		-0,309	**
alu_cos_est_otra	-0,091		-0,047	
tiene_beca	0,026		0,797	
cant_becas_uni	0,056		-0,052	

Nota: se presentan los coeficientes de la regresión por Mínimos Cuadrados Ordinarios. La variable dependiente es el "Rendimiento Académico". * $p < 0,10$. ** $p < 0,05$. *** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias más notables se verifican en la edad, cantidad de hijos, situación laboral desocupado, obra social universitaria y forma de costeo de estudios. En cuanto a la edad, en el grupo de hombres se mantiene la relación descripta anteriormente. En las mujeres, en cambio, la relación es lineal y directa: a mayor edad, mejor RA. La diferencia más destacable en materia de género es el efecto de la cantidad de hijos del alumno, que no afecta el rendimiento del alumno de sexo masculino pero sí lo hace y de manera intensa y negativa cuando se trata del sexo femenino. Finalmente, los aportes económicos de origen familiar son estadísticamente significativos para explicar el RA de los hombres pero no el de las mujeres. Lo contrario ocurre con los planes sociales.

3.5. Perfil laboral. Modelo 3

En esta sección se profundiza en el efecto de las variables laborales sobre el RA con un modelo ampliado (tabla 5). El subconjunto utilizado para la regresión es el de los alumnos ocupados.

Como resultados destacados, se verifica un mayor rendimiento de los ocupados cuentapropistas por sobre los ocupados empleados, y la cantidad de horas trabajadas se relaciona positivamente con el RA, al contrario de lo hallado en otros estudios (como el citado de Fazio, 2004). Finalmente, y de manera notable, el hecho de que el trabajo desempeñado tenga relación con el campo de estudios del alumno tiene un efecto positivo en su rendimiento. Fazio (2004) encontró este mismo vínculo, agregando que el efecto positivo se mantiene únicamente hasta cierta cantidad de horas semanales trabajadas, luego de lo cual el trabajo comienza a incidir negativamente en el rendimiento aunque se desarrolle en un área vinculada al de los estudios.

Tabla 5. Modelo 3. Efectos de las características del empleo. UNNE

VARIABLES	B	BETA	SIG.
(Constante)	5,76		***
Sexo	0,17	0,10	***
Edad_est	0,04	0,39	***
Edad_est_2	0,00	-0,25	**
EC_casado	0,18	0,09	***
EC_otros	0,13	0,04	**
cant_hijos_alum	-0,08	-0,10	***
OS_fam	0,10	0,04	**
OS_trab	0,14	0,08	***
OS_afil	0,23	0,07	***
OS_uni	0,20	0,05	***
alu_cos_est_ap_fam	0,15	0,08	***
alu_cos_est_trab	0,07	0,03	
alu_cos_est_beca	0,02	0,00	
alu_cos_est_plsoc	-0,14	-0,01	
alu_cos_est_otra	0,01	0,00	
tiene_beca	0,32	0,04	
cant_becas_uni	-0,03	-0,01	
sit_ocup_pat	0,14	0,03	
sit_ocup_cta	0,08	0,04	**
sit_ocup_pas	0,01	0,00	
alu_trab_desjub	-0,06	-0,04	
hora_sem_trab_alum	0,03	0,05	**
rel_trab_carrera	0,16	-0,16	***
N	3107		
R ² corregido	0,07		

Nota: se presentan los coeficientes regulares (B) y beta (variables estandarizadas) de las regresiones por MCO para el sub-conjunto de los "Ocupados". La variable dependiente es el "Rendimiento Académico". Se agregan variables independientes vinculadas a las características de su empleo.

* $p < 0,10$. ** $p < 0,05$. *** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Perfil de los padres. Modelo 4

Se incorporan al modelo las variables referentes al nivel de educación y estatus laboral de los padres. Solo se utilizan datos referentes a la Facultad de Odontología (tabla 6). Esto puede explicar, en parte, la no significatividad de algunas variables por las razones expuestas previamente.

La única variable que presenta un efecto estadísticamente significativo es el máximo nivel educativo alcanzado por los padres: cuanto mayor es la educación de los padres, mayor es el RA del alumno. Las variables de situación laboral de los padres no inciden en el RA.

4. Discusión

Los resultados hallados permiten abrir el debate en torno a numerosas cuestiones, las que no pueden ser agotadas en el acotado ámbito del presente artículo. Hecha la salvedad y sin perjuicio de las observaciones que serán vertidas en las conclusiones, proponemos enfatizar las siguientes:

Los promedios de calificaciones de los alumnos de la Facultad de Odontología son superiores a los de Derecho, y estas diferencias se mantienen luego de considerar muchas otras variables, incluidas algunas referentes al NSE del alumno. Esto puede deberse a

diversas causas. Una posible explicación radica en la diferencia en la dotación de recursos académicos (planteles docentes, infraestructura, etc.) entre facultades. Desafortunadamente, la falta de datos respecto a los resultados académicos de las demás Facultades impide contrastar hipótesis como las siguientes:

- Las facultades que tienen más y mejor personal docente por alumno obtienen mejores RA.
- Las facultades que tienen recursos físicos más adecuados para las necesidades del aprendizaje en el campo de conocimiento propio tienen mejores RA.
- Las facultades que tienen una gestión más organizada y eficiente obtienen mejores RA.

Tabla 6. Modelo 4. Efecto de la educación y ocupación de los padres. UNNE

VARIABLES	B	BETA	SIG.
(Constante)	9,19		***
Sexo	0,05	0,03	
Edad_est	-0,16	-0,90	***
Edad_est_2	0,00	0,73	***
EC_casado	0,21	0,05	
EC_otros	0,58	0,06	
cant_hijos_alum	0,02	0,01	
OS_fam	0,08	0,05	
OS_trab	0,21	0,03	
OS_afil	0,19	0,05	
OS_uni	-0,11	-0,03	
alu_cos_est_ap_fam	0,09	0,02	
alu_cos_est_trab	-0,02	-0,01	
alu_cos_est_plsoc	-1,54	-0,07	*
alu_cos_est_otra	0,12	0,01	
tiene_beca	0,17	0,03	
cant_becas_uni	0,00	0,00	
max_est_padres	0,16	0,13	***
sit_lab_pad_ocu	0,06	0,02	
sit_lab_pad_des	0,12	0,01	
sit_lab_mad_ocu	0,05	0,03	
sit_lab_mad_des	0,94	0,04	
N	634		
R ² corregido	0,10		

Nota: se presentan los coeficientes regulares (B) y beta (variables estandarizadas) de las regresiones por MCO para el sub-conjunto de los alumnos que respondieron las preguntas referidas al nivel de estudios y situación laboral de sus padres. Fueron excluidos todos los alumnos de la Fac. de Derecho por no respuesta. La variable dependiente es el "Rendimiento Académico". Se agregan variables independientes vinculadas al nivel de estudio y situación laboral de los padres.

* $p < 0,10$. ** $p < 0,05$. *** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

Además de estas hipótesis, podría testarse la significancia de muchas otras variables, como la cultura organizacional, el nivel de compromiso de los actores, el presupuesto, la dinámica científica del campo de conocimiento involucrado, entre otras. Otras posibles explicaciones podrían estar asociadas a la definición adoptada de RA, a la aptitud del promedio de calificaciones como instrumento central de medición del desempeño del alumno y a la razonabilidad de la comparación de promedios entre facultades o universidades. Ellas integran el marco de presupuestos de la presente investigación, en el

cual se asume que es válido utilizar al promedio histórico como indicador del rendimiento académico y que las calificaciones obtenidas en las distintas unidades académicas son directamente comparables –Cascón (2000) ha analizado la factibilidad de la utilización de las calificaciones del alumno como predictor del RA–.

Parece evidente que la situación familiar del alumno afecta directamente su rendimiento. El estudio indica que el estado civil casado se asocia positivamente al RA, mientras que tener hijos a cargo se vincula con RA inferiores. Si bien es esperable y comprensible que el cuidado de los hijos demande horas y energías que no podrán destinarse al estudio (disminuyendo el RA), no es sencillo explicar por qué los alumnos casados tienen mejores calificaciones (es posible que cuenten con un mayor grado de madurez o que ello indique pertenencia a un NSE más alto).

Tanto si el alumno se halla trabajando como si se encuentra en la búsqueda de un puesto, su RA es significativamente inferior al de quienes estudian a tiempo completo (y no desean acceder al mercado laboral). Detrás de estas variables, pueden existir dos causas distintas. Por un lado, las diferencias en la cantidad de tiempo disponible para el estudio con que cuentan los alumnos en cada caso. Por otra parte, es probable que la situación laboral esté operando aquí como un indicador de NSE (quienes necesitan trabajar poseen un NSE menor a quienes pueden dedicarse exclusivamente al estudio).

El nivel de instrucción de los padres resulta significativo en la explicación del RA de sus hijos, no así su estado de ocupación actual. Esto es consistente con los argumentos teóricos mencionados previamente (T. de la Reproducción Cultural). También coincide con los antecedentes locales, en los cuáles se lo considera uno de los factores de mayor peso o incidencia en el RA (García, 2014). Queda pendiente la indagación en torno a las posibles diferencias de efecto según género del progenitor instruido.

Al interpretar los resultados obtenidos, así como al reflexionar sobre las implicancias de los mismos no puede soslayarse que la meta en este tipo de investigaciones es la detección de relaciones entre variables y la determinación del sentido e intensidad de las mismas. Las causas o razones subyacentes de las relaciones pasan, por este motivo, a un segundo plano. Por lo tanto, sin perjuicio de que puedan mencionarse posibles teorías explicativas o adelantarse conjeturas al respecto, el enfoque adoptado es eminentemente pragmático. Valga un ejemplo para reflejar esta afirmación: el hallazgo de una relación negativa significativa e intensa entre cantidad de hijos y RA constituye aquí un producto suficiente *per se*, con independencia del canal preciso a través del cual se produce el efecto (que puede a su vez ser punto de partida de otras investigaciones con características distintas).

5. Conclusiones

Del análisis descriptivo surge que el alumno modal es uno de 25 años, proveniente del interior de las provincias, soltero, sin hijos o familiares a cargo, estudiante a tiempo completo, que se financia a través de aportes familiares, con padres ocupados pero sin estudios secundarios completos.

Sin embargo, existe una fuerte dispersión a partir de este perfil, en particular en lo referente a indicadores de NSE. Hay tantos alumnos con cobertura médica como sin ella. Hay una notoria proporción (próxima al tercio) de alumnos que se encuentran trabajando al mismo tiempo que cursan sus estudios (gran parte de los cuales se encontrarían en

situación laboral precaria o informal). Finalmente, hay una muy pequeña fracción del alumnado (cercano al 2%) que recibe becas.

En relación con los objetivos del trabajo, se encontró evidencia contundente de que las variables de NSE son significativas para explicar las diferencias de rendimiento académico entre los alumnos de la UNNE. Las variables que se han utilizado como indicadores de NSE elevado han presentado una correlación positiva, y las variables que se emplearon como indicadores de NSE más bajo han presentado una correlación negativa.

En la tabla 7 se presenta un resumen de los efectos aquí encontrados y una comparación con otros trabajos realizados sobre el universo de estudiantes de universidades nacionales, en especial Di Gresia y colaboradores, (2002); Fazio (2004) y Said Rucker y colaboradores (2009).

En materia de género, el hallazgo más relevante se manifiesta en el desempeño de las estudiantes mujeres con hijos: su rendimiento es notoriamente inferior al de los estudiantes hombres con hijos. Esto parecería indicar que la responsabilidad del cuidado de los hijos repercute principalmente en el rendimiento académico de estudiantes de sexo femenino. Para revertir esta desventaja, la universidad podría implementar la apertura de servicios de guardería para bebés y niños, por ejemplo.

La identificación de las variables socioeconómicas asociadas de manera negativa con el RA resulta de suma utilidad para reconocer cuáles son los grupos o sectores en situación de mayor vulnerabilidad educativa (alumnas madres, alumnos que se desplazan desde localidades del interior, alumnos que trabajan a jornada completa, etc.). Y el análisis permite avanzar aún más: la estimación de la intensidad de los efectos negativos de las diversas variables permite reconocer la gravedad de la desventaja en términos educativos, es decir, ordenar las desventajas en función de su gravedad.

Contando con estas investigaciones, la universidad o facultad que se proponga atenuar las desigualdades preexistentes que resulten más nocivas para sus alumnos desaventajados podría implementar las medidas paliativas de mayor impacto, de acuerdo a sus particulares circunstancias. Sería esta una forma de optimizar la utilización de los recursos presupuestarios propendiendo a la mejora en la eficacia escolar y la igualdad de oportunidades educativas.

Tabla 7. Comparación de Resultados UNNE con otras Universidades Nacionales

RESULTADOS DE OTRAS INVESTIGACIONES NACIONALES	RESULTADOS DEL PRESENTE TRABAJO
Tanto en los estudios realizados por Porto y Di Gresia (2001), y Di Gresia (2002), los varones tienen menor RA que las mujeres.	Los alumnos varones presentan un menor RA que las mujeres.
En el trabajo de Porto y Di Gresia (2001), el estado civil soltero es un factor con influencias ambiguas en virtud de cómo se construya la variable explicada y, en la mayoría de los casos, con baja significación estadística. En Di Gresia (2002), el estado civil casado particularmente aparece con influencia positiva en el RA, y como un factor estadísticamente significativo.	Los alumnos casados tienen mayor RA. Se verifica para los dos géneros pero con mayor intensidad para las mujeres.
Tanto en los resultados hallados en Porto y Di Gresia (2001), como en Di Gresia (2002), la escuela secundaria es un factor explicativo estadísticamente significativo. Estos estudios verifican una correlación negativa entre la formación en escuelas secundarias públicas y RA	Se carece de datos.
El cambio de residencia del alumno (mudanza) tiene un efecto positivo sobre el rendimiento. El impacto de tener que viajar entre distintas jurisdicciones (municipalidades) para asistir a la Facultad es negativo. -Porto y Di Gresia (2001), y Di Gresia (2002)- En contraste, para Said Rucker (2009), el cambio de residencia tiene un impacto negativo.	Los datos sobre lugar de procedencia son incompletos para la muestra. Se carece de datos sobre viajes inter-jurisdiccionales.
Los años de permanencia en la Facultad tienen impacto negativo. (Di Gresia 2002)	Se carece de datos.
Porto y Di Gresia (2001) exponen que el RA disminuye con el número de horas trabajadas. Di Gresia (2002) muestra que aquellos estudiantes que trabajan tienen mayor RA. Asimismo, los estudiantes que dedican más horas al estudio, incluyendo clases, tienen mayor RA. En Said Rucker (2009) la situación laboral ocupado tiene un fuerte impacto negativo.	Se carece de los datos correspondientes a horas de estudio de los alumnos. Utilizando como proxy la variable "situación laboral ocupado" (que implicaría menor cantidad de horas disponibles para el estudio), se observa que quienes trabajan tienen un menor RA que los alumnos inactivos. Además, mientras mayor es la carga horaria del trabajo menor es el RA.
Porto y Di Gresia (2001), y Di Gresia (2002), encuentran que mayor es el RA cuanto mayor es la educación del padre y de la madre.	Cuanto mayor es la educación de los padres, mayor es el RA de los alumnos.
Di Gresia (2002) sostiene que el origen del financiamiento es una variable estadísticamente significativa: el mayor rendimiento corresponde a los estudiantes que se financian con beca y aporte familiar, luego los que tienen sólo beca, luego trabajo personal y aporte familiar y finalmente aporte familiar. En todos los casos, el resultado surge de la comparación con el financiamiento originado en el trabajo personal.	El origen del financiamiento es una variable estadísticamente significativa: el mayor rendimiento corresponde a quienes se financian con becas, luego quienes se financian con aportes familiares, y luego quienes se financian con su propio trabajo. El financiamiento por planes sociales se asocia a rendimientos marcadamente inferiores. Las variables se toman como no excluyentes.
En el estudio de Fazio (2004), se pone de manifiesto que la ocupación laboral tiene efectos positivos cuando se presenta en estrecha vinculación al área de estudio del alumno y en carga horaria moderada. En los demás casos, la incidencia es negativa.	Se verifican los hallazgos de Fazio (2004).

Fuente: Elaboración propia.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece a las autoridades de Rectorado y de las Facultades de Odontología y Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste por su colaboración en la provisión de las estadísticas indispensables para los estudios realizados.

Referencias

- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 14(43), 1019-1049.
- Cascón, I. V. (2000). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas>
- Cervini, R. (2002a). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en la educación primaria de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Cervini, R. (2002b). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 135-158. doi: 10.7203/relieve.8.2.4365
- Cervini, R. (2003a). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(6), 234-360
- Cervini, R. (2003b). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 73-98.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación media de Argentina. Un modelo de tres niveles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 5-23.
- Cervini, R. y Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 53-92.
- Cervini, R., Dari, N., Quiroz, S. y Atorresi, A. (2014). Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 105-137.
- Coleman, J. (1967b). *Equality of educational opportunity, reconsidered*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
- Coleman, J. (1968a). *Responsability of schools in the provision of equal educational opportunity*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
- Coleman, J. (1968b). *The evaluation of equality of educational opportunity*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
- Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Government Printing Office.
- Di Gresia L., Porto A. y Ripani L. (2002). *Rendimiento de estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Recuperado de: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf>

- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 97-126.
- Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. Recuperado de: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar>
- Fernández Aguerre, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en Latinoamérica*. Tesis Doctoral. Centro de Estudios Sociológicos (CES). Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay.
- Fraser, B., Walberg, H., Welch, W. y Hattie, J. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252. doi: 10.1016/0883-0355(87)90035-8
- Fuller, B. (1987). School effects in the third world. *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Garbanzo Vargas, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. doi: 10.15517/revedu.v3i1i.1252
- Hanushek, E., Kain, J. F., Markman, J. B. y Rivkin S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics, Empirical Analysis of Social Interactions*, 18(5), 527-544. doi: 10.3386/w8502
- Heyneman, S. (1976). Influences on academic achievement: A comparison of results from Uganda and more industrialized societies. *Sociology of Education*, 49(3), 200-211. doi: 10.2307/2112231
- Heyneman, S. y Loxley W. (1982). Influence on academic achievement across high and low income countries: a reanalysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21. doi: 10.2307/2112607
- Jencks, C., Smith M., Acland, H., Bane M. J., Gintis, H., Heyns B. y Michelson S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Nueva York: Basic.
- Llach, J. J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Llach, J. J. y Schumacher, F. J. (2003). *Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla*. Buenos Aires: IAE.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). *Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes*. Buenos Aires: Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- Said Rucker, P., Chiapello, J. A. y Espíndola de Markowsky, M. E. (2009). Condicionantes socioeconómicos para la aprobación de la primera asignatura de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 23(4), 185-193.
- Sorensen, A. B., Dumais S. A. y Stephen L. M. (1999). *Schools, learning and educational opportunity: a replication of the main conclusions of the equality of educational opportunity report*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Wooldridge, J. M. (2002). *Introductory econometrics: a modern approach*. Cincinnati, OH: Southwestern College Publishing.

Anexo 1. Descripción de variables utilizadas

GRUPO	VARIABLE	DESCRIPCIÓN	VALORES
Perfil General	Unidad académica	Unidad académica a la que pertenece el alumno	Nombre de la Unidad Académica
	Sexo	Sexo del alumno	0: Masculino; 1: Femenino
	Edad_est	Edad estimada del alumno	Numérico (en años)
	Traslado	Relación entre residencia de origen y residencia durante período lectivo del alumno	1: Ciudad de origen distinta a la residencia durante ciclo lectivo
Familia Núcleo	Estado Civil	Estado civil del alumno	1: Soltero, 2: Casado, 3: Otros
	Hijos	Cantidad de hijos del alumno	Numérico
	Familiares a cargo	Cantidad de familiares a cargo del alumno	Numérico
Perfil Laboral	Situación laboral	Situación laboral del alumno	1: Ocupado; 2: Desocupado; 3: Inactivo
	Tipo de ocupación	Tipo de ocupación de los alumnos ocupados	1: Patrón; 2: Cuenta propia; 3: Empleado; 4: Pasante
	Descuento jubilatorio	Realización de aportes jubilatorios de los alumnos ocupados	1: Realiza aportes jubilatorios
	Horas de trabajo	Horas semanales trabajadas por los alumnos ocupados	1: Hasta 10 horas; 2: Más de 10 y hasta 20; 3: Más de 20 y hasta 35; 4: Más de 35.
	Rel. trabajo-carrera	Relación entre la ocupación y los estudios en los alumnos	1: Sin relación; 2: Relac. Parcial; 3: Relac. Total
Nivel Socio-económico	Cobertura médica	Tipo de cobertura médica del alumno	0: Carece de cobertura; 1: Obra social por ser familiar a cargo; 2: O.S. por su propio trabajo; 3: O.S. o prepaga por afiliación voluntaria; 4: Cobertura otorgada por la Univ.
	Costeo de estudios	Forma en que se costea los estudios el alumno (opciones no excluyentes)	1: Aportes familiares; 2: Trabajo propio; 3: Becas; 4: Planes sociales; 5: Otras
	Beneficiario de becas	Condición de beneficiario de becas	1: Es beneficiario de becas
	Cantidad de Becas Universitarias	Cantidad de becas universitarias de las que es beneficiario	Numérico
Familia de Origen	Nivel de instrucción de padre/madre	Máximo nivel de instrucción alcanzado por el padre/madre	0: Sin instrucción o con Primario Incompleto; 1: Primario Completo o Secundario Incompleto; 2: Secundario Incompleto o Terciario/Universitario Incompleto; 3: Terciario/Universitario Completo.
	Situación laboral de padre/madre	Situación laboral de padre/madre	1: Ocupado; 2: Desocupado; 3: Inactivo
	Tipo de ocupación de padre/madre	Tipo de ocupación de los padres ocupados	1: Patrón; 2: Cuenta propia; 3: Empleado; 4: Pasante

Anexo 2. Observaciones perdidas por variable

VARIABLE	N	PERDIDOS	%*
Promedio	9.694	662	6,4
Edad_est	10.339	17	0,2
sexo	10.356	0	0,0
estado_civil	9.877	479	4,6
cant_hijos_alum	10.356	0	0,0
cant_fam_cargo	7.451	2.905	28,1
tiene_fliaohijo	7.451	2.905	28,1
alu_obra_social	8.224	2.132	20,6
traslado	5.962	4.394	42,4
alu_cos_est_ap_fam	10.300	56	0,5
alu_cos_est_trab	10.300	56	0,5
alu_cos_est_beca	10.300	56	0,5
alu_cos_est_plsoc	10.300	56	0,5
alu_cos_est_otra	10.300	56	0,5
tiene_beca	10.087	269	2,6
cant_becas_uni	10.276	80	0,8
existe_trab_alum	10.333	23	0,2
alu_trab_hace	4.153	6.203	59,9
alu_trab_desjub	10.069	287	2,8
est_padre	1.269	9.087	87,7
sit_laboral_padre	7.208	3.148	30,4
padre_trab_hace	6.090	4.266	41,2
est_madre	1.285	9.071	87,6
sit_laboral_madre	8.365	1.991	19,2
madre_trab_hace	5.137	5.219	50,4

Nota: * Los porcentajes se calcularon sobre el total de observaciones de cada variable.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Análisis por unidades académicas. UNNE

	ODONTOLOGÍA		DERECHO	
	B	Sig.	B	Sig.
(Constante)	10,15	***	5,13	***
sexo	-0,02		0,19	***
Edad_est	-0,17	***	0,06	***
Edad_est_2	0,00	***	0,00	***
EC_casado	0,15		0,13	***
EC_otros	0,56	*	0,01	
cant_hijos_alum	0,01		-0,08	***
sit_lab_ocup	-0,07		-0,15	***
sit_lab_desocup	0,02		-0,17	***
OS_fam	0,08		0,11	***
OS_trab	0,27		0,14	***
OS_afil	0,23	*	0,22	***
OS_uni	-0,03		0,25	***
alu_cos_est_ap_fam	0,05		0,14	***
alu_cos_est_trab	-0,02		0,04	
alu_cos_est_beca	0,06		0,11	
alu_cos_est_plsoc	-1,85	**	-0,25	**
alu_cos_est_otra	-0,03		-0,03	
cant_becas_uni	0,07		0,02	
N	898		6615	
R ² corregido	0,12		0,05	

Nota: Se presentan los coeficientes de las regresiones por MCO para la Fac. de Derecho y la Fac. de Odontología por separado. La variable dependiente es el "Rendimiento Académico". * p < 0,10. ** p < 0,05. *** p < 0,01. Fuente: Elaboración propia.

Breve CV de los autores

Carlos Cristóbal Coschiza

Licenciado en Economía egresado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Especialista en Preparación y Evaluación de Proyectos egresado de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Es docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste en las cátedras de Microeconomía I y Macroeconomía I. Consultor empresarial en el ámbito privado, trabajó en el Área de Vinculación y Transferencia Tecnológica de la Universidad Nacional del Nordeste teniendo a su cargo el área de proyectos de innovación productiva, fue también responsable del departamento de proyectos de la empresa Fiduciaria del Norte SA. En la actualidad es Subsecretario de Información y Estadística del Municipio de la Ciudad de Resistencia (Provincia del Chaco, Argentina). Email: carloscoschiza@gmail.com

Juan Martín Fernández

Licenciado en Economía por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina). Máster en Desarrollo Económico e Innovación por la Universidad de Santiago de Compostela (España), a través de la beca Erasmus Mundus. Maestrando del Máster en Gobierno y Economía Política de la Escuela de Gobierno de la Provincia del Chaco

(Argentina). Se desempeña como profesor de Política Económica y Microeconomía II en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE y como Subsecretario de Desarrollo Económico de la Municipalidad de la Ciudad de Corrientes (Argentina). Fue investigador del Consejo Económico y Social de la Provincia del Chaco. Ha investigado sobre los determinantes familiares y escolares de los resultados educativos en distintos niveles educativos. También ha investigado sobre mercado laboral, empleo industrial, innovación, negociaciones salariales y análisis de políticas públicas. Email: jmfernandez000@gmail.com

Guillermo Gapel Redcozub

Es Licenciado en Economía (2004) y Abogado (2007) por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina). Especialista en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la UNNE y Master of Laws (LLM) por la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard (2012). Es Profesor Titular Regular de la Asignatura Derecho Civil IV (Derechos Reales) en la Facultad de Derecho de la UNNE. Ex becario Fulbright (2011/2). Fue investigador del Consejo Económico y Social de la Provincia del Chaco (Argentina). En distintos ámbitos, ha investigado sobre la igualdad de oportunidades educativas, los factores determinantes del rendimiento académico y la enseñanza del derecho en contextos de matrícula numerosa. Es autor y evaluador de artículos en diversas publicaciones internacionales. Email: guillermogapel@gmail.com

Marcelo E. Nieves

Licenciado en Economía de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina) en el año 2004. Magister en Desarrollo Local de la Universidad Nacional San Martín (Argentina) y la Universidad Autónoma de Madrid (España) en el año 2014; realizó el Programa de Desarrollo Empresarial del IAE Business School (Argentina) en el 2015. Es docente universitario desde 2004, actualmente Profesor Adjunto de Macroeconomía I de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. Fue Docente de Macroeconomía la Universidad Nacional del Chaco Austral (Argentina) y Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina).

En su trayectoria profesional se destacan labores en el sector público (Comisión Nacional de Valores de Argentina), privado (Bolsa de Comercio de la Provincia del Chaco) y organizaciones no gubernamentales (Consejo Económico y Social de la Provincia del Chaco, Sistema Previsional y Social para Profesionales de Ciencias Económicas). Participa de grupos de investigación y docencia en temas vinculados a finanzas y desarrollo económico. Email: menieves@gmail.com

Haraví E. Ruiz

Abogada por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina) en 2007. Especialista en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la UNNE y en Teoría y Técnica del Proceso Judicial por la Facultad de Derecho de la UNNE. Miembro por concurso de la Cátedra de Instituciones de Derecho Privado II de la Facultad de Ciencias Económicas y Miembro Ad-Honorem de la Cátedra de Derecho Agrario, Ambiental, de la Minería y Energía de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y

Políticas, ambas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Ex-Becaria de Investigación de Pre-grado y Posgrado de la Universidad Nacional del Nordeste, Ex Becaria PHD Erasmus Mundus. Actualmente se desempeña como Becaria Exclusiva de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es doctoranda del Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UNNE. Fue y es miembro de diversos programas de Extensión Universitaria en el área de Desarrollo y Asociatividad Rural, y de Proyectos de Investigación Multidisciplinarios en el ámbito del Derecho Agrario y Ambiental y el Desarrollo Rural. Focaliza sus investigaciones en las áreas de Enseñanza del Derecho, Derecho Agrario y Ambiental. Email: haraviruiz@gmail.com

Avaliação do Suporte de TDIC na Formação do Pedagogo. Um Estudo em Universidade Brasileira

Assessment of DICT Resource in Pedagogic Undergraduate. A Study in a Brazilian University

Francisco César Martins da Silva *
Alberto Sampaio Lima
Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará

Entre os fatores que influem na atuação de um professor do ensino básico, pode-se destacar a sua formação inicial e as condições de trabalho. O suporte pedagógico através do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é um dos fatores que podem influenciar na produtividade e no sucesso dos professores. Entretanto, foi identificado que muitos professores do ensino básico Brasileiro não estariam aptos a utilizar as TDIC em sua atuação profissional. Diante desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar o uso das TDIC e seus impactos na formação do pedagogo. Foi realizado um estudo de caso no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil, onde foram confrontadas as visões de professores e alunos. Os resultados obtidos indicaram existir uma divergência entre a visão do professor e dos alunos em relação à formação atual do pedagogo para o uso de novas tecnologias no curso avaliado. Os resultados obtidos podem subsidiar uma reflexão sobre a forma como as novas tecnologias devem ser abordadas durante a graduação do pedagogo.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Ensino na graduação em pedagogia, Avaliação do ensino e aprendizagem, Tecnologias digitais de informação e comunicação.

Among the factors that influence the performance of a teacher of primary school, we can highlight their initial training and working conditions. The pedagogical support through the use of digital information and communication technologies (DICT) is one of the factors that can influence the productivity and success of teachers. However, it was identified that many teachers of the Brazilian basic education are not able to use the DICT in their professional performance. In this context, this study aimed to analyze the use of DICT and its impact on the formation of the pedagogue. A case study was carried out in the course of pedagogy at the Federal University of Ceará, Brazil, where the views of teachers and students were confronted. The results indicated there is a divergence between the teacher and students' views regarding the current teacher training for the use of new technologies in assessed course. The results can support a reflection on how new technologies should be addressed during the graduation.

Keywords: Pedagogical practices, Pedagogic undergraduate teaching, Teaching and learning evaluation, Digital information and communication technologies.

*Contacto: profcesarmartins2012@gmail.com

Introdução

A educação básica fornece suporte para a formação da nova sociedade brasileira, posto que cada vez mais se torna necessário a melhoria de qualidade na formação do aluno do ensino básico. Catapan e outros (2012) afirmam que um olhar sistemático para os procedimentos utilizados na educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o desenvolvimento da sociedade. A partir desse contexto, percebe-se a necessidade de se refletir sobre as competências e habilidades necessárias na formação do futuro professor da educação básica, acerca do uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para se buscar a inovação como ferramenta para o desenvolvimento e melhoria das Instituições de Ensino Superior (IES), torna-se absolutamente necessário a busca e posterior adoção de práticas de ensino inovadoras (Castro, 2012).

Lima e Andriola (2013) afirmam que o relato de práticas pedagógicas inovadoras tem ajudado os docentes das IES, contribuindo para a melhoria do ensino de graduação, através da obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Morales (2010) afirmou que existe uma desconexão entre a pesquisa e a prática na educação, já que existe interesse crescente dos professores em pesquisar sobre o processo de aquisição de conhecimento que envolve professor e alunos. Sánchez Ramón (2005) afirma que existe uma dificuldade ao se abordar o tema inovação na educação, pois o que hoje se considera como inovação pode vir a não ser nos próximos anos, por conta da rápida evolução e da dinamicidade das IES.

Entre as principais dificuldades identificadas na pesquisa de Da Silva (2013) sobre a utilização das TDIC por professores do ensino fundamental em Brasília, foram identificadas as seguintes dificuldades: falta de conhecimento em manusear os equipamentos, o quantitativo de equipamentos insuficientes para todos os professores e a informatização dos métodos clássicos de ensino.

Um dos pontos que motivaram a realização do presente estudo surgiu a partir de observações empíricas durante formações realizadas com professores do ensino fundamental, onde se percebeu a falta de habilidades de muitos professores no manuseio do computador e de ferramentas de *software*.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) no âmbito do processo ensino aprendizagem, através da percepção do professor e do aluno. Os objetivos específicos foram: examinar o projeto pedagógico do curso de pedagogia da UFC, a fim de identificar as concepções que norteiam a formação do licenciando em pedagogia e o uso pedagógico das TDIC; comparar as percepções dos discentes e docentes sobre o contexto de ensino e aprendizagem do curso de pedagogia da UFC e averiguar, na visão dos alunos e professores do curso de pedagogia da UFC, se a prática dos docentes do curso de pedagogia da UFC favoreceria o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de professores aptos para a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

Visando avaliar a problemática apresentada, foi realizado um estudo de caso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no intuito de capturar a percepção do professor e do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem de TDIC na formação do pedagogo.

1. Revisão de literatura

O percurso de formação de professores no Brasil pode ser dividido em seis períodos, conforme Saviani (2009): 1º período: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2º período: Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932); 3º período: Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); 4º período: Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); 5º período: Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e 6º período: Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

O Parecer nº 161/1986 do Conselho Federal de Educação reformulou os cursos de pedagogia Brasileiros, facultando a esses ofertar também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Os cursos de pedagogia no Brasil ainda passaram por duas reformas curriculares: a primeira concluída em 1993 e a segunda em 2007.

De acordo com Saviani (2009), foram configurados dois modelos para formação de professores: (a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e (b) modelo didático-pedagógico. O primeiro modelo configura que a formação do professor finda na cultura geral e no domínio específica dos conteúdos da área de conhecimento conforme a disciplina que irá lecionar. O segundo modelo se contrapõe ao seu antecessor, considerando que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Para Saviani (2009), no Brasil, especificamente nas universidades e no ensino secundário (atual ensino médio), prevalece o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos devido à prevalência do Estado, havendo, no entanto, em alguns casos, a autonomia da comunidade acadêmica onde se prevalece o modelo didático-pedagógico.

No limiar do século XXI, a formação de professores enfrenta um novo desafio: o ensino com suporte das tecnologias digitais (Botello et al., 2015). A partir desta constatação, o governo federal brasileiro, através do seu ministério de educação (MEC), vem investindo nas tecnologias digitais. Contudo, o uso desses recursos no espaço escolar requer uma metodologia de ensino e uma formação docente específica, a partir dos cursos de licenciatura ofertados na universidade. Em vista disso, o ideal é que os futuros professores devessem adquirir competências e habilidades para lidar com as tecnologias digitais já disponibilizadas nas escolas públicas.

No entanto, observa-se no exercício da docência do professor a sua exclusão digital (Almeida, 2004). Borges Neto (1998) já explicitava que o professor regente de sala de aula não precisa ser um *expert* em tecnologias para utilizá-las. Trabalhar com tecnologia é considerá-la como aliada para a transposição didática dos conteúdos elaborados que são necessários para a formação de um novo indivíduo (Bustamante, 2010).

A regulamentação brasileira mais recente que trata da formação de professores para o uso das tecnologias é evidenciada a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em seu Art. 2º inciso VI a lei declara a necessidade do preparo para "o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores".

Não se trata de oferecer formação básica de conhecimento de uma determinada tecnologia, como por exemplo, o computador, mas proporcionar condições acadêmicas para a construção do conhecimento usando as ferramentas tecnológicas digitais como apoio (Almeida, 2004; Valente et al., 2003).

O suporte das TDICs para a atuação de professores abrange várias áreas de conhecimento. Kruger (2006) realizou um estudo sobre a necessidade de uso de editores de música, portais e educação à distância na formação musical. O autor reafirmou a necessidade de maior capacitação tecnológica para os educadores musicais. O trabalho de Maia e Barreto (2014) avaliou a formação oferecida pelo curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para o ensino de matemática, com o suporte das TDIC.

Durante o trabalho realizado por Freitas e Leite (2013), foram acompanhadas diversas escolas que se abrem a atividades pedagógicas que buscam mesclar a utilização de recursos tecnológicos (como o portátil e a internet) a outros amplamente conhecidos (como o quadro e o giz), intercalando, e algumas vezes integrando o tradicional e o novo. A partir dos resultados, os autores consideram que o fato de entregar uma máquina de grandes recursos ao docente que atua em uma escola não é simples, nem o fará, de um momento para outro, sentir-se seguro para sua utilização em suas atividades pedagógicas.

Freitas e Leite (2013) afirmam que a tecnologia hoje é parte indissociável da sociedade. Para Rosa (2014) o uso das TDIC no ensino é resultante do processo que envolve a chamada sociedade da informação, em que se podem ver, claramente, formas de democratizar a educação para inserir as pessoas digitalmente e ampliar seus letramentos.

Rodrigues (2012) avaliou a utilização das tecnologias digitais como apoio nas aulas de cálculo em uma IES. Os resultados indicaram que o uso das TDIC auxilia no processo ensino aprendizagem, permitindo maior organização do conteúdo a ser ministrado, maior motivação por parte dos docentes e discentes, maior interação e comunicação, além da criação de nova dinâmica nas atividades desenvolvidas.

A partir dos resultados de um estudo de caso em uma escola construtivista, Costa e outros (2013) afirmam que a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem e os fundamentos da prática construtivista ultrapassam os conhecimentos construídos na escola. Foram avaliadas ferramentas tecnológicas como o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e a rede social *Facebook*.

2. Estudo de caso

Em relação às competências e habilidades a serem construídas pelos licenciados em pedagogia da UFC, o PPC do curso avaliado destaca: a compreensão da dinâmica da realidade; a capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática; o empenho no aprimoramento profissional; o reconhecimento do impacto das novas tecnologias para a construção da cidadania e de renovação de sua prática pedagógica; a identificação dos processos pedagógicos desenvolvidos na prática social tangível de ocorrências nas diversos modelos de instituições de ensino (escolares e não escolares), bem como nos movimentos sociais; e o desenvolvimento de consciência profissional e política com relação a atribuição da escola e do educador no meio cultural.

O perfil necessário à docência, conforme o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC, é constituído por três elementos-chave: a competência intelectual e técnica, a criatividade e a consciência profissional e política. A tabela 1 ilustra os eixos temáticos presentes no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC e percentual de carga horária do curso.

Tabela 1. Eixos temáticos com total e percentual de carga horária

EIXOS TEMÁTICOS	CARGA HORÁRIA	%
I. Educação e Leitura de Mundo	784	24,5
II. Práxis Educativa e Produção do Conhecimento	224	7,0
III. Gestão de Sistemas e Espaços Educativos	288	9,0
IV. Trabalho Pedagógico e Aprendizagens	656	20,5
V. Atividades Formativas integradoras	1024	32,0
Disciplinas livre/optativas	112	3,5
Atividades complementares	112	3,5
<i>Total</i>	3.200	100

Fonte: PPC/UFC.

Em relação às disciplinas que tratam do ensino com o uso das TDIC, essas estão alocadas no terceiro eixo temático: Trabalho pedagógico e aprendizagem. A tabela 2 mostra os valores percentuais dessas disciplinas em relação à carga horária mínima exigida para o curso, ou seja, 3.200 horas.

Tabela 2. Eixo temático 4

DISCIPLINAS	C/H	%
Informática educativa	64	2,0
Educação à distancia	48	1,5
Educação estética	48	1,5
Linguagem e Código	80	2,5
Letramento e alfabetização	48	1,5
Matemática do Ensino Fundamental	80	2,5
Prática na docência no Ensino Fundamental: anos iniciais	32	1,0
Avaliação do ensino aprendizagem	48	1,5
Ciências do Ensino Fundamental	80	2,5
Geografia e História do Ensino Fundamental	80	2,5
Língua Brasileira de Sinais	48	1,5
<i>Total</i>	656	20,5

Fonte: PPC/UFC.

O eixo 4 apresentou uma parcela percentual de 20,5% do valor total da carga horária do curso. Dentro desse valor, calculou-se o valor percentual das disciplinas que envolvem as tecnologias, apresentando os seguintes resultados: a disciplina Informática Educativa apresentou 2,0% enquanto a disciplina Educação à distância apresentou 1,5%, perfazendo 3,5% o valor total das disciplinas que envolvem o uso das tecnologias. Comparando esses valores encontrados com os resultados obtidos na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), faz-se a inferência de que as disciplinas obrigatórias que envolvem o uso das tecnologias do curso de pedagogia da UFC são superiores aos resultados encontrados pelas pesquisadoras que foi de 0,7% para as disciplinas obrigatórias de uso das tecnologias digitais, assim como também das disciplinas optativas que foi de 3,2%. Portanto, em relação à quantidade de disciplinas obrigatórias que utilizam as tecnologias como instrumento pedagógico o curso está acima, em percentual de carga horária, das demais instituições brasileiras envolvidas no estudo das pesquisadoras (Coracini, 2010).

O estudo de caso realizado incluiu uma pesquisa quali-quantitativa, onde se utilizou dados para sua explanação, uso da documentação indireta, através da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A técnica de coleta de dados incluiu a aplicação de um questionário com questões de caracterização do respondente e um conjunto de itens medidos na escala de Likert com 5 categorias de medida. A escala adotada foi a escala de Likert, devido a suas características de reconhecer: a oposição entre contrários, gradiente e situação intermediária e também devido a relação que provoca entre a precisão e a acurácia da mensuração. Houve também a observação simples das aulas de disciplinas onde foram aplicados os questionários. Os dados foram analisados e interpretados através de técnicas de estatística descritiva (análise fatorial), utilizando o programa de computador SPSS. Para resolver as questões de oposição dos contrários bem como a oposição semântica implícita na escala de Likert devido a presença do ponto médio, a pesquisa se utilizou da adaptação da teoria do diferencial semântica de Osgood (1957), Pereira (2004), Sampieri, Collado e Lucio (2013), o referencial semântico de Osgood é uma série de adjetivos extremos que qualificam o objeto de atitudes para os quais se pede reação dos sujeitos. Ou seja, ele qualifica o objeto a partir de um conjunto de adjetivos bipolares.

Os atores da pesquisa foram divididos em dois grupos: grupo dos alunos e grupo dos professores (os coordenadores do curso foram incluídos nesse grupo).

2.1. Instrumentação

Foi realizado um pré-teste com o professor da disciplina Informática na Educação do turno noturno (3º semestre), onde houve uma recepção bem-sucedida. O pré-teste foi aplicado no mês de maio de 2014. Participaram do pré-teste o professor da disciplina e treze alunos do curso de licenciatura em pedagogia da UFC.

O instrumento de pesquisa foi desenvolvido com perguntas mistas (abertas e fechadas), apresentando duas partes: a primeira constava da caracterização do perfil do docente (informações pessoais, formação acadêmica e tempo de serviço no ensino superior, bem como sobre o uso das TDIC na sala de aula) e do discente (informações pessoais e situação acadêmica); a segunda parte estava disposta numa escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), constituída por 30 itens, distribuídos em três eixos: conteúdo, metodologia de ensino e avaliação. A escala de medidas de Likert inicialmente, estava disposta em três categorias: NC = Não Concordo; CP = Concordo Parcialmente; CT = Concordo Totalmente. A escala adotada inicialmente foi modificada após o pré-teste, em função da a escala de Likert com cinco categorias ser mais adequada do que a escala de três e a de sete (Vieira, 2009). A partir da análise desse estudo e dos resultados do pré-teste, houve a alteração do número de respostas de três para cinco.

A segunda parte do questionário foi reorganizada na escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), alterando-se a quantidade de itens para 23. O questionário incluiu sete questões de caracterização, numa escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia, no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), constituída pelos 23 itens apresentados na tabela 3, medidos numa escala de Likert com cinco categorias: 0 = Discordo fortemente; 1 = Discordo; 2 = Não discordo e nem concordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo fortemente.

Tabela 3. Itens do questionário

ITENS	
E1	A estrutura curricular do curso contempla a articulação da teoria com a prática do futuro professor e as novas tecnologias.
E2	É importante que o futuro professor adquira habilidades necessárias para trabalhar com as novas tecnologias na educação.
E3	Os laboratórios do campus possuem infraestrutura necessária para trabalhar pedagogicamente com as TDIC.
E4	As disciplinas da Matriz Curricular atendem os objetivos do curso que buscam o trabalho com as TDIC.
E5	O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) incentiva a integração das TDIC no currículo.
E6	Adquirir habilidades necessárias para trabalhar com as TDIC são importantes, pois oferece grandes benefícios para a formação dos alunos.
E7	O futuro professor deve aprender a utilizar as ferramentas básicas de informática, possibilitando o desenvolvimento de habilidades para o enriquecimento da Prática Pedagógica.
E8	Os alunos são esclarecidos sobre a importância de se trabalhar com as novas tecnologias.
E9	As aulas são dinâmicas com o uso das mais diversas mídias (impressa, TV, rádio e computador).
E10	As aulas são enriquecidas com o uso dos recursos pedagógicos da Internet.
E11	O corpo docente mostra-se sensível ao uso das TDIC na sua prática pedagógica, fazendo uso dela no seu dia a dia acadêmico.
E12	O corpo docente está bem preparado para usar as TDIC como recurso para as atividades de ensino e aprendizagem na educação básica.
E13	O trabalho docente do curso é voltado para o uso das tecnologias digitais livres.
E14	No curso, o software livre tem um papel cada vez mais importante nas estratégias de uso pedagógico com as TDIC.
E15	Os alunos do curso são avaliados processualmente com relação ao uso das TDIC na educação.
E16	O processo formativo contempla a integração com as escolas públicas de ensino básico para o uso pedagógico das TDIC.
E17	O curso relaciona as políticas públicas governamentais que são direcionadas ao uso pedagógico das TDIC com seu PPC, propiciando ao aluno habilidades necessárias para trabalhar com essas ferramentas.
E18	O curso contribui na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem com uso das TDIC para educação básica.
E19	A instituição possui um plano estratégico para o uso das TDIC como ferramenta pedagógica.
E20	A instituição preocupa-se com os benefícios do uso das TDIC no currículo.
E21	Os objetivos do curso apresentam coerência com o perfil profissional do egresso com relação ao uso pedagógico das TDIC.
E22	As TDIC disponíveis para o processo ensino aprendizagem permitem executar o PPC de forma satisfatória.
E23	A instituição preocupa-se com o trabalho docente levando em conta os benefícios do uso das TDIC na sua prática pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

2.2. População e amostra

A população foi constituída por 394 alunos do curso de licenciatura em pedagogia da UFC, conforme citado anteriormente. A determinação do tamanho da amostra levou em consideração que para realizar uma análise fatorial, o tamanho da amostra teria que ter, como regra geral, pelo menos cinco vezes mais participantes do que o número de itens da escala a serem analisados, conforme cita Hair e outros (2006). A amostra trabalhada foi de 127 participantes, sendo 118 alunos e 9 professores. A escolha dos participantes aconteceu através da amostragem não-aleatória, incluindo os alunos matriculados do 5º ao 10º semestre, pelo fato dos mesmos já terem cursado a disciplina de Informática na

educação e Educação à distância, as quais são ministradas nos 2º e 3º semestres respectivamente (matriz do curso diurno) e nos 3º e 4º semestres (matriz do curso noturno), como mostrado na Figura 1. A amostra ainda incluiu os professores, para perceber as concepções que permeiam o trabalho com as TDIC na formação de futuros professores, através da análise de suas propostas e implementações e os coordenadores do curso, para identificar as diferenças ocorridas com a intervenção das TDIC no ensino.

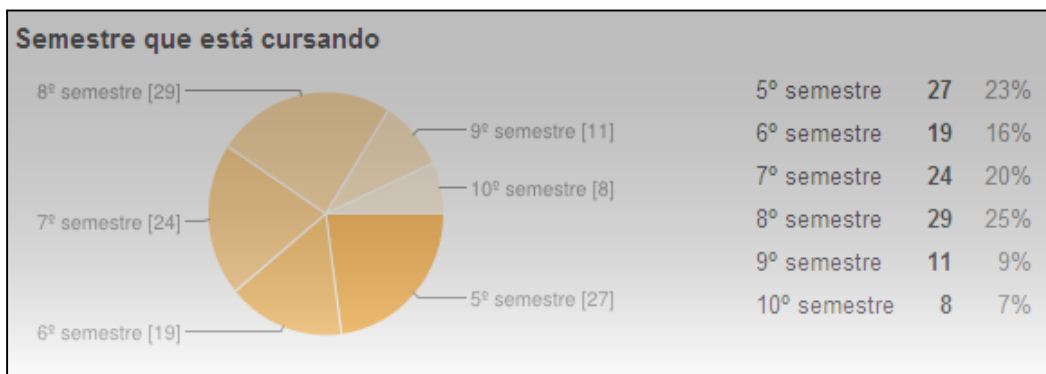


Figura 1. Amostra dos alunos por semestre

Fonte: Elaboração própria.

2.3. Planejamento do estudo

Face à natureza da investigação avaliativa, que aborda as opiniões de discentes acerca da atuação dos seus professores, empregou-se na avaliação do docente pelos discentes o método *ex post-facto*, conforme apregoa Bisquerra Alzina (2004), também conhecido como método estatístico (Carlos Gil, 1999) ou método correlacional (Kerlinger et Lee, 2002).

O estudo de caso realizado seguiu os seguintes passos:

- Validação da problemática através de entrevistas com professores e profissionais da área.
- Revisão de literatura.
- Aplicação do pré-teste.
- Validação do instrumento de pesquisa.
- Aplicação dos questionários.
- Tabulação e análise dos resultados.
- Publicação dos resultados.

3. Análise dos resultados

3.1 Validade de conteúdo da escala de avaliação

Os dados referentes à escala de avaliação foram escoriados e se construiu um escore total na escala, que pode variar de 0 a 92. A análise dos dados envolveu: a) análise métrica da escala de avaliação calculando o coeficiente de precisão (Alfa de Cronbach) por ser uma

medida de consistência interna (Vieira, 2009), o erro padrão da medida, o coeficiente de sensibilidade e o teste T² de Hotelling para verificar a ocorrência de “efeito de halo” no conjunto das respostas aos itens da escala. Foram calculadas as médias das distribuições dos escores em cada item, o coeficiente de variação dessas distribuições e o coeficiente de discriminação dos itens, considerando-se adequados os itens com coeficiente de discriminação positivo igual ou maior que 0,20; b) a determinação da validade de conteúdo da escala de avaliação foi feita através da análise fatorial, método dos componentes principais com rotação *Varimax*. Os valores extraídos também foram escoreados.

Para realização da análise fatorial foi verificada inicialmente a adequação da amostra em função das variáveis (itens) medidas pela escala, no caso 23 itens. Obteve-se a medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin, KMO=0,909, muito boa. Em seguida, através do teste de esfericidade de Bartlett, se obteve qui-quadrado igual 1567,913 significativo para $p < 0,01$. Dessa forma, existe uma correlação entre as 23 variáveis medidas pelos itens, logo apropriadas para a análise fatorial.

3.2. Apresentação e discussão dos resultados

A análise da confiabilidade foi realizada pelo método da consistência interna, com a utilização do coeficiente Alpha de Cronbach. Os três fatores formaram três subescalas precisas ($\alpha = 0,923; 0,876$ e $0,808$), aceitáveis para a confiabilidade (Sampieri, Collado e Lucio, 2013).

Para efeito de análise, os três fatores ficaram assim denominados: F1 se refere ao contexto de ensino aprendizagem na formação discente no uso da TDIC é constituído pelos itens: E1, E3, E4, E5, E8, E9, E10, E16, E19, E20, E21, E22, e E23; F2 alude ao trabalho docente na formação discente no desenvolvimento de habilidades para o uso das TDIC que é constituído pelos itens E11, E12, E13, E14, E15, E17 e E18; e F3 que faz referência ao desenvolvimento de habilidades na formação discente para o uso das TDIC ficando constituído pelos itens: E2, E6 e E7.

Em relação à amostra, foram identificados entre os respondentes que 91 (77,12%) eram alunos do sexo feminino. Foi constatado através de outras pesquisas que a frequência do curso de pedagogia é predominantemente feminina, sendo essa uma característica histórica e cultural do curso (MANDÚ, 2013). A autora identificou uma predominância do gênero feminino entre os participantes de uma pesquisa, sendo 93,2% estudantes do gênero feminino e apenas 6,8% do gênero masculino. Já Basílio e Machado (2013) afirmam ter achado um grupo predominantemente feminino num percentual de 95%. Esses achados não só confirmam o curso de pedagogia com uma frequência predominante feminina, como mostraram resultados superiores aos encontrados nesta pesquisa. A idade dos alunos se distribui com uma média de 27,4 anos e mediana de 26 anos. O coeficiente de variação foi de 24,1%, indicando que a distribuição da idade dos alunos era homogênea. O coeficiente de assimetria de 1,211 mostra uma concentração de idade abaixo da média. As idades se concentraram entre 20 e 29 anos (70,3% da amostra de aluno).

A amostra de professores das turmas pesquisadas foi constituída por nove docentes, sendo cinco do gênero feminino (55,6%). As idades dos nove professores da amostra variaram em 40 a 58 anos com média 49,3 anos e mediana 51 anos. O coeficiente de variação de 13,1%, indica uma distribuição homogênea das idades. O coeficiente de

assimetria negativo (-0,198) mostrou uma pequena concentração das idades, acima da idade média.

Conforme mostrado na tabela 4, 11,1% dos respondentes possuíam titulação de mestrado, 56,6% possuíam doutorado e 33,3% haviam feito estágio de pós-doutorado. A Tabela 4 apresenta a relação entre a formação acadêmica e o uso das TDIC na prática pedagógica. Os dados mostram que todos os professores afirmaram que usavam as TDIC na sua prática pedagógica. Com relação aos anos de formação acadêmica, a maioria dos professores com menos de 10 anos de formação acadêmica que usam as TDIC na sua prática pedagógica são doutores (33,3%). Já os que usam as TDIC na sua prática pedagógica com mais de 10 anos de formação acadêmica são os doutores e pós-doutores, com 22,2% cada. A partir dos resultados obtidos, pode-se inferir que os doutores estão se dedicando mais em relação ao uso das TDIC na sua prática pedagógica, e doutores com poucos anos de atividades estão mais receptíveis ao advento das TDIC no ensino superior.

Tabela 4. Comparativo entre os anos de uso de TDIC e formação acadêmica

ANOS DE USO DAS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		FORMAÇÃO ACADÊMICA			TOTAL
		3.Mestrado	4.Doutorado	5.Pós-doc	
Menos que 10 anos no uso das TDIC	Quant.	1	3	1	5
	Anos de uso das TDIC na prática pedagógica	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Formação acadêmica	100,0%	60,0%	33,3%	55,6%
	Total	11,1%	33,3%	11,1%	55,6%
10 anos no uso das TDIC	Quant.	0	2	2	4
	Anos de uso das TDIC na prática pedagógica	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Formação acadêmica	0,0%	40,0%	66,7%	44,4%
	Total	0,0%	22,2%	22,2%	44,4%
Mais de 10 anos no uso das TDIC	Quant.	1	5	3	9
	Anos de uso das TDIC na prática pedagógica	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
	Formação acadêmica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Total	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%

Fonte: Elaboração propia.

Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que 33,3% dos professores com menos de 10 anos de uso das TDIC e 66,7% com mais de 10 anos de uso das TDIC fazem uso das mesmas na sua prática pedagógica. Pode-se inferir diante desses dados que, quanto mais anos de experiência com TDIC no ensino o professor possuía, mais o mesmo estaria buscando o uso das mesmas em sua prática pedagógica.

Tomando-se as variáveis independentes nas análises de variância e correlacionando-as com a idade dos alunos (coeficiente de correlação Pearson) verificou-se que os coeficientes obtidos são muito baixos e nenhum deles é significativo, todos com nível de significância variando entre 0,10 a 0,98, isto é, a idade do aluno não influencia na forma como se responde aos itens da escala.

Para fazer a análise das expressões de discordância/concordância das percepções dos professores e alunos às afirmações polares foram utilizados os polos semânticos, conforme Pereira (2004). Tendo como base os dados obtidos a partir do cálculo das

médias dos professores e alunos. Usando a escala de Likert de 5 pontos (0 a 4), com ponto médio igual a 2, representando a neutralidade, delimita-se o domínio de discordância (0 e 1) e de concordância (3 e 4), cujo intervalos de apresentação envolveram uma grandeza de 2 pontos. A localização no campo da discordância ou concordância foi feita pela subtração da neutralidade, resultados positivos se posicionaram no campo da concordância e resultados negativos se posicionaram no campo da discordância.

O fator 1 compreende treze itens da escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia no uso das TDIC. Os resultados das médias do fator 1 (tabela 5) apresenta uma discordância em praticamente todos os itens do fator, com exceção dos itens E8 (Os alunos são esclarecidos sobre a importância de se trabalhar com as novas tecnologias) e E16 (O processo formativo contempla a integração com as escolas públicas de ensino básico para o uso pedagógico das TDIC), entre professores e alunos. Os professores se posicionaram no polo da concordância e o aluno no polo da discordância. Os subtemas que fazem parte desse fator são: Currículo e as TDIC (E1, E4, E20), infraestrutura (E3), Projeto Pedagógico do Curso (E5, E21 e E22), prática de ensino (E8, E9, E10, E16) e plano estratégico da instituição (E19 e E23).

A respeito da relação Projeto Pedagógico do Curso (PPC) x TDIC, os professores concordam nas suas afirmativas, e no polo extremo, os alunos discordam das duas. Os alunos discordam que a concepção do PPC incentive a integração das TDIC no currículo, já que os objetivos do curso não apresentam coerência com o perfil profissional do egresso em relação ao uso pedagógico das TDIC e também por que as TDIC disponíveis para o processo ensino aprendizagem não permitem executar o PPC de forma satisfatória. Conforme o PPC (PPC/PEDAGOGIA/UFC, 2006) um dos objetivos do curso é “c) além dos conteúdos específicos básicos para a formação do professor, incluir conhecimentos referentes à (...) Informática na educação, Educação à distância” (p.13-14); O PPC tem entre suas finalidades com relação ao perfil do egresso em ele “reconhecer o impacto das novas tecnologias como um dos requisitos para a construção e efetivação da cidadania, assim como para a renovação da sua prática pedagógica” (p.12). A partir dos resultados obtidos pode-se inferir que essas questões necessitam ser mais bem trabalhadas com os alunos, pois a integração curricular do curso contempla de forma satisfatória o trabalho com as TDIC. Faz-se necessário, tornar mais transparente o documento oficial norteador do curso, buscando práticas que demonstrem a efetivação do que orienta o projeto pedagógico.

Os alunos discordam que a instituição possui plano estratégico para o uso das TDIC como ferramenta pedagógica e discordam também que a UFC se preocupa com o trabalho docente, levando em conta os benefícios do uso das TDIC na prática pedagógica. Infere-se que as instituições devem ficar atentas para a divulgação de seu plano estratégico, visando uma melhor transparência dos seus planos de ação e das metas que almeja alcançar durante a gestão.

O fator 2 é constituído por sete itens da escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia no uso das TDIC. Conforme apresentado na tabela 6, a análise do fator 2 apresentou resultados bastante heterogêneos. O item E11 apresentou média negativa dos alunos, que se posicionaram no polo da discordância e média positivas dos professores, posicionando-os no polo extremo da concordância. O item E12 apresentou uma média do professor igual à zero. Do item E14 ao E18, foram identificadas médias

negativas, tanto de professores quanto de alunos, posicionando-os no polo de discordância. Os subtemas pertencentes a esse fator são: Trabalho docente e TDIC (itens E11, E12 e E13), articulações pedagógicas (itens E14 e E17) e avaliação (itens E15 e E18).

Tabela 5. Fator 1: Contexto de ensino aprendizagem na formação discente no uso da TDIC

ITEM	MÉDIA PROFESSOR	MÉDIA ALUNO
Item E1 (A estrutura curricular contempla a articulação da teoria com a prática do futuro professor e as novas tecnologias).	2,78-2,00=0,78	1,47-2,00=- 0,53
Item E3 (Os laboratórios no campus possuem infraestrutura necessária para trabalhar pedagogicamente com as TDIC).	2,89-2,00=0,89	1,32-2,00=- 0,68
Item E4 (As disciplinas da matriz curricular atendem os objetivos do curso que buscam o trabalho com as TDIC)	2,44-2,00=0,44	1,46-2,00=- 0,54
Item E5 (O projeto pedagógico do curso [PPC] incentiva a integração das TDIC no currículo).	2,44-2,00=0,44	1,79-2,00=- 0,21
Item E8 (Os alunos são esclarecidos sobre a importância de se trabalhar com as novas tecnologias).	3,00-2,00=1,00	2,31-2,00=0,31
Item E9 (As aulas são dinâmicas com o uso das mais diversas mídias [impressa, TV, rádio e computador]).	2,44-2,00=0,44	1,47-2,00=- 0,47
Item E10 (As aulas são enriquecidas com o uso dos recursos pedagógicos da Internet).	2,44-2,00=0,44	1,92-2,00=-0,08
Item E16 (O processo formativo contempla a integração com as escolas públicas de ensino básico para o uso pedagógico das TDIC).	1,78-2,00=-0,22	1,51-2,00=-0,49
Item E19 (A instituição possui um plano estratégico para o uso das TDIC como ferramenta pedagógica).	2,11-2,00=0,11	1,46-2,00=-0,54
Item E 20. (A instituição preocupa-se com os benefícios do uso das TDIC no currículo).	2,78- 2,00=0,78	1,61-2,00=- 0,39
Item E 21 (Os objetivos do curso apresentam coerência com o perfil profissional do egresso com relação ao uso pedagógico das TDIC).	2,44-2,00=0,44	1,56-2,00=- 0,44
Item E 22 (As TDIC disponíveis para o processo ensino aprendizagem permitem executar o PPC de forma satisfatória).	2,44-2,00=0,44	1,41-2,00=- 0,59
Item E 23 (A instituição preocupa-se com o trabalho docente levando em conta os benefícios do uso das TDIC na sua prática pedagógica).	2,56-2,00=0,56	1,51-2,00=- 0,49

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados revelam que os professores respondentes afirmaram fazer uso das TDIC na sua prática, entretanto, na observação simples do pesquisador, foi identificado somente o uso das seguintes tecnologias digitais: *notebook* ou *netbook*, mídias digitais (DVD) e o projetor de slides (*Datashow*). O uso de tais instrumentos não configura um trabalho pedagógico com uso das TDIC, mas somente a troca de uma ferramenta (por exemplo, giz e apagador) por outra. Dessa forma, não se demonstrou, portanto, uma mudança de postura pedagógica.

O resultado sobre o trabalho docente com o uso das tecnologias digitais livres, ficou no polo da discordância, tanto de professores quanto de alunos. Os resultados indicaram que as tecnologias digitais livres ainda não constam na prática docente dos formadores de futuros professores. As articulações pedagógicas que poderiam ser favorecidas com

uso das TDIC também ficaram no polo da discordância dos professores e dos alunos. Diante das afirmações, os respondentes foram categóricos em discordar que o software livre possui um papel cada vez mais importante nas estratégias de uso pedagógico com as TDIC e que o curso relaciona as políticas públicas governamentais, que são direcionadas ao uso pedagógico das TDIC, com seu PPC, propiciando ao aluno habilidades necessárias para trabalhar com essas ferramentas em sua prática pedagógica.

A análise desse fator demonstra a fragilidade da formação do futuro professor para o uso pedagógico das TDIC, mostrando pontos falhos na prática do docente formador, a ausência de articulações com as políticas públicas que envolvem as TDIC, a falta do que se objetiva, mas não acontece na prática e a inexistência de um processo avaliativo do aluno (tabela 6).

Tabela 6. Fator 2: Trabalho docente na formação discente no desenvolvimento de habilidades para o uso das TDIC

ITEM	MÉDIA PROFESSOR	MÉDIA ALUNO
Item E 11 (O corpo docente se mostra sensível ao uso das TDIC na sua prática pedagógica, fazendo uso delas no seu dia a dia acadêmico).	2,56-2,00 =0,56	1,95-2,00=- 0,05
Item E 12 (O corpo docente está bem preparado para usar as TDIC como recurso para as atividades de ensino e aprendizagem na educação básica).	2,00-2,00=0,00	1,50-2,00=- 0,50
Item E 13 (O trabalho docente do curso é voltado para o uso das tecnologias digitais livres).	1,33-2,00=- 0,67	1,46-2,00=- 0,54
Item E 14 (No curso, o software livre tem um papel cada vez mais importante nas estratégias de uso pedagógico com as TDIC).	1,56-2,00=- 0,44	1,81-2,00=- 0,19
Item E 15 (Os alunos do curso são avaliados processualmente com relação ao uso das TDIC na educação).	1,89-2,00=- 0,11	1,31-2,00=- 0,69
Item E 17 (O curso relaciona as políticas públicas governamentais que são direcionadas ao uso pedagógico das TDIC com seu PPC, propiciando ao aluno habilidades necessárias para trabalhar com essas ferramentas em sua prática pedagógica).	1,78-2,00=- 0,22	1,47-2,00=- 0,53
Item E 18 (O curso contribui na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem com uso das TDIC para a educação básica).	1,89-2,00=- 0,11	1,41-2,00=- 0,59

Fonte: Elaboração própria.

O fator 3 é composto por três itens da escala de avaliação da formação do licenciando em pedagogia no uso das TDIC. Os resultados das médias do fator 3 apresentara uma concordância em todos os itens, entre professores e alunos (tabela 7). Os subtemas que compõem o fator são: aquisição de habilidades para o trabalho com as TDIC (itens E2 e E6) e adquirir conhecimento básico de informática (item E7). Esse fator foi fortemente aprovado tanto pelos alunos, como pelos professores. Foi o único fator onde as médias dos alunos foram superiores à dos professores. Isso indica que a comunidade universitária está ciente da importância de se aprender a utilizar as ferramentas básicas de informática, bem como de adquirir habilidades para se trabalhar pedagogicamente com as TDIC.

Tabela 7. Fator 3: Desenvolvimento de habilidades na formação discente

ITEM	MÉDIA PROFESSOR	MÉDIA ALUNO
Item E2 (É importante que o futuro professor adquira habilidades necessárias para trabalhar com as novas tecnologias na educação).	3,56-2,00=1,56	3,75-2,00=1,76
Item E6 (Adquirir habilidades necessárias para trabalhar com as TDIC são importantes, pois oferece grandes benefícios para a formação dos alunos).	3,22-2,00=1,22	3,59-2,00=1,59
Item E7 (O futuro professor deve aprender a utilizar as ferramentas básicas de Informática, possibilitando o desenvolvimento de habilidades para o enriquecimento da Prática Pedagógica).	3,67-2,00=1,67	3,79-2,00=1,79

Fonte: Elaboração própria

4. Considerações finais

O uso de computadores pode ser visto como um recurso auxiliar no processo educacional e jamais como um fim em si mesmo. Esse suporte deveria vir a partir do desenvolvimento da inteligência do aluno, possibilitando o desenvolvimento de habilidades intelectuais requeridas para os conteúdos específicos nas diversas disciplinas. As habilidades a serem adquiridas deveriam iniciar a partir da educação básica, sem restrições. Busca-se incorporar o uso de TDIC na educação básica Brasileira.

No presente trabalho, foram comparadas as percepções dos discentes e docentes sobre o contexto de ensino e aprendizagem do curso de pedagogia da UFC, averiguando se a prática dos docentes favorecia o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de professores aptos para a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

Constatou-se durante a revisão da literatura, principalmente no trabalho de Gatti e Barreto (2009), que as instituições de ensino estão incluindo em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais, mesmo que de forma tímida. Essas disciplinas, em alguns casos, são optativas, o que demonstra a falta de prioridade em relação à importância das TDIC na educação. Pode-se inferir que talvez essa falta de prioridade aconteça por mera formalidade recomendada pelas leis em vigor.

O uso das TDIC no currículo de formação de professores deve perpassar de forma transversal todas as disciplinas, articulando naturalmente as diversas formas de intervenção na aprendizagem. O desenvolvimento das TDIC vem causando transformações em todas as áreas da sociedade. O computador, assim como as demais mídias digitais (*smartfone, tablet, etc*) tem demonstrado um grande potencial para colaboração nas mudanças que vem ocorrendo na educação. Dessa forma, se faz necessário a preparação dos professores para o uso pedagógico das TDIC, tendo em vista que a educação em todos seus níveis não deve ficar alheia aos avanços tecnológicos. Os futuros professores devem ser preparados para enfrentar os desafios atuais de uma sociedade em constante mudança. Para tanto, torna-se essencial que aconteçam mudanças significativas na elaboração e execução de cursos que abordem especificamente a formação de professores.

O presente trabalho apresenta uma contribuição para a melhoria da qualidade na formação do pedagogo para a utilização de TDIC, a partir da revisão de literatura, da

avaliação e discussão dos resultados apresentados. Tais resultados podem ser utilizados no desenvolvimento de novas estratégias para utilização de TDIC pelos pedagogos que irão atuar no ensino básico, médio e na formação de jovens e adultos.

Devido ao fato deste estudo ter sido realizado especificamente em um curso de graduação de uma Universidade Brasileira, pode haver alguma dificuldade na generalização dos resultados. Entretanto, apesar de preliminares, os resultados obtidos se mostraram importantes, sólidos e confiáveis.

Como trabalho futuro, espera-se avaliar a formação do pedagogo no uso das TDIC em outras Instituições públicas e privadas, em um estudo comparativo.

Referências

- Almeida M. E. B. (2004). *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Articulação.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borges Neto H. (abril, 1998). Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Comunicação apresentado no IX ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Universidade de São Paulo.
- Botello Álvarez, J., Chaparro Salinas E. M. e Reyes Pérez D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Bustamante J. (2010). Poder Comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. En S. Silveira (Ed.), *Cidadania e Redes Digitais. Citizenship and digital* (pp. 98-138). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Catapan, A., Colauto R. D. e Sillas E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6(2), 63-82.
- Carlos Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Castro, M. S. F. (2012). *Desenvolvimento da criatividade no ensino superior. Avaliação dos cursos do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceara (UFC)*. Tesis Doctoral. Universidade Federal do Ceará, Brasil.
- Coracini, E. G. R. (2010). *A formação de professores para o uso das tecnologias digitais nos cursos de pedagogia*. Tesis Doctoral. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
- Costa J. W., Guimarães M. B. M. e Grossi M. G. R. (2013). Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, 8(12), 378-393.
- Da Silva W. P. (2013). *O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na promoção do trabalho docente*. Recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/8995>
- Freitas A. V. e Leite L. S. (2013). Tecnologias digitais na formação continuada do professor da rede estadual do Rio de Janeiro: impactos e desafios. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(1), 34-54.
- Hair, J. F. (2006). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Arteme

- Kerlinger, F. e Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Kruger S. E. (2006). Educação musical apoiada pelas novas tecnologias de informação e comunicação: pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, 14, 75-89.
- Lima A. S. e Andriola W. B. (2013). Avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em curso de graduação em sistemas de informação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 104-121.
- Maia D. L. e Barrreto M. C. (2014). Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: uma análise a partir da representação social de estudantes de Pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(24), 56-79.
- Monteiro, A. M. (2011). *Pesquisa em pós-graduação em educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente*. Recuperado de: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.html>.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Pereira, J. (2004). *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, E. e Bilessimo, S. M. S. (2012). Inovação na prática docente: uso das tecnologias digitais nas aulas de cálculo em uma IES catarinense. *Seminário de Ciências Sociais Aplicadas*, 3(3), 17-33.
- Sampieri R. H., Collado C. F. e Lucio M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Sánchez Ramón, J. M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 637-664.
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, 30(2), 114-132.
- Valente, J. A., Prado M. E. e Almeida M. E. B. (2003). *Educação à distância via internet*. São Paulo: Avercamp.
- Vieira, S. (2009). *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas.

Breve CV de los autores

Alberto Sampaio Lima

Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Informática Aplicada pela Universidade de Fortaleza. Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Arquitetura de Sistemas de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de Tecnologia da Informação e Comunicação, Redes de Computadores, Engenharia de Software, Novas Tecnologias na Educação, Avaliação da Educação. Professor do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará. Email: albertosampaio@ufc.br

Wagner Bandeira Andriola

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), especialização (lato sensu) em Psicometria pela Universidade de Brasília (1992), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1993 - bolsista CNPq) e doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2002 - bolsista CAPES). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador de Avaliação Institucional (UFC), Editor-Chefe da Coleção Temas em Avaliação Educacional, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UFC) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação institucional, avaliação psicológica, psicometria e avaliação de programas e projetos sociais. Consultor ad-hoc da Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO), da Revista Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS), da Revista de Avaliação Psicológica (IBAP) e da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB); Consultor ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação Cearense de Apoio Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro da Diretoria da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE - Gestões 2006/2007 e 2008/2009), da Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) e do Grupo de Trabalho para Elaboración de Estandares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Ex-bolsista de Desenvolvimento Científico e Regional (DCR) do CNPq. Email: w_andriola@ufc.br

Francisco César Martins da Silva

Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Pedagogo. Possui experiência profissional como docente no ensino básico e médio. Email: profcesarmartins2012@gmail.com

Formação Docente e Sustentabilidade. Um Estudo sobre Ambientalização Curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Knowledge Base for Teaching and Sustainability. A Study about Curricular Environmentalization on Pedagogy Course of State University of West Paraná

Talita Rechia Vasconcellos da Rosa*
Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste

Este trabalho apresenta os resultados da análise documental do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste (Unioeste), campus de Cascavel, Paraná, Brasil. O objetivo desse artigo é expor como está o processo de ambientalização curricular deste curso a partir da análise dos ementários das disciplinas, utilizando como parâmetros os indicadores da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como base para a apreensão de conteúdos de sustentabilidade. A análise documental realizou-se por meio de técnicas do método Análise de Conteúdo de Bardin (2011) cujos resultados indicaram que a inserção de conteúdos de sustentabilidade nas ementas das disciplinas, do curso de Pedagogia, apresentam princípios mínimos da Rede ACES e DCNEA, evidenciando uma Educação Ambiental frágil e incipiente na formação dos pedagogos. Os dados possibilitaram verificar a premente necessidade de alteração nos currículos para a formação destes profissionais para que se configure um percurso formativo em sintonia com as necessidades de educação de novas gerações comprometidas com um desenvolvimento sustentável no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente, Currículo, Educação ambiental, Sustentabilidade.

This work presents the results of the document analysis of the Pedagogy course of State University of West, campus of Cascavel, Paraná, Brazil. The purpose of this article is to show how is the curriculum environmentalization process of this course through the analysis of the disciplines curriculum, using as parameters the Curriculum Environmentalization of Higher Education (ACES) Network indicators, the National Curriculum Guidelines for Environmental Education (DCNEA) and the National Environmental Education Policy (PNEA) as a basis for the seizure of sustainability content. The document analysis was performed through the techniques of the Bardin (2011) Content Analysis method in which the results indicated that the insertion of sustainability content on the curriculum of disciplines, from Pedagogy course, presents minimum principles of ACES Network and DCNEA, showing a fragile and incipient Environmental Education in teacher training. The data enabled to verify the pressing need to change the curricula for these professionals training to set up a formative path in line with education needs of the new generations committed to the sustainable development in Brazil.

Keywords: Teacher training, Curriculum, Environmental education, Sustainability.

*Contacto: tali_rechia@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa documental que teve por objetivo apreender a presença de conteúdos de sustentabilidade no ementário de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) do campus de Cascavel, Paraná, Brasil. O escopo foi o de identificar se há um processo de ambientalização curricular neste curso, considerando a problemática da frágil formação em Educação Ambiental (EA) nas instituições de Ensino Superior no Brasil, já constatada em pesquisas anteriores (Guerra, 2013; Zuin e Freitas, 2007).

Para tanto, realizou-se primeiramente estudos bibliográficos sobre a temática e suas diferentes vertentes com o intuito de apreender os conceitos e definições de sustentabilidade. A partir desta pesquisa inicial foi possível identificar as legislações e organizações em torno da sustentabilidade, o que nos levou à pesquisa documental.

Apresentam-se, neste artigo, a análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia que foram utilizadas como objeto de pesquisa, tendo como base os indicadores da Rede de Ambientalização Curricular para o Ensino Superior (ACES), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Para a utilização destes documentos como instrumentos de análise, fez-se necessário estabelecer categorias, utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a extração dos conteúdos dos mesmos.

Constatou-se que a legislação educacional brasileira vem demonstrando compromisso com os problemas ambientais atuais e ameaças ao futuro da humanidade, como, principalmente, as discussões em torno do aquecimento global, que trazem discussões mundiais sobre a inserção da temática do desenvolvimento sustentável nas diversas áreas de conhecimento no ensino superior, em especial na formação de professores.

As mudanças climáticas estão no topo das discussões referentes às questões ambientais, visto que o aumento gradual da temperatura mundial pode causar impactos ambientais como, por exemplo, o derretimento das geleiras, que causaria o alagamento de algumas cidades litorâneas, o aumento das secas nas regiões mais quentes, o aumento de tufões e furacões, a morte ou até a extinção de alguns animais de ambientes árticos (Gore, 2006).

Tratar desse assunto nos diversos espaços sociais, especialmente nas instituições educacionais, pode contribuir para a conscientização das consequências de nosso modo de produção e consumo atual. Um dos caminhos para formar cidadãos responsáveis por uma sociedade comprometida com um bem comum e com as próximas gerações é a Educação Ambiental desde os anos iniciais, ressaltando-se que os pedagogos são habilitados para atuar neste nível de ensino.

Constitui-se um avanço na legislação educacional brasileira para o enfrentamento da problemática, em questão, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, assim como a Política Nacional para a Educação Ambiental, as quais orientam que as instituições de ensino tornem-se espaços educadores sustentáveis. No entanto, em que pese as exigências da legislação brasileira, pergunta-se: O curso de Pedagogia da Unioeste está em um processo de ambientalização curricular?

Nesta análise documental, foi constatado que este curso está em um processo de ambientalização muito incipiente e frágil com uma perspectiva de formação voltada para as especialidades de pedagogo não docente, que atua como coordenador pedagógico e,

pedagogo docente, que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem abarcar, no entanto, questões que perpassam todas as disciplinas, como é o caso da sustentabilidade.

1. Fundamentação teórica

Muitos economistas defendem que se deve priorizar o crescimento econômico em curso, principalmente nos países em desenvolvimento. Diferentemente, alguns autores (Al Gore, 2006; Boff, 2014; Sachs, 2009a, 2009b; Veiga, 2010a, 2010b), se contrapondo a essa lógica, afirmam que a sociedade atual caminha para a extinção da espécie humana, uma vez que, desde a Revolução Industrial (1760), houve um forte crescimento econômico e o estímulo das sociedades ao consumo.

Não há como evitar o consumo devido às necessidades de sobrevivência e/ou bem-estar de nosso modo de vida atual. No entanto, há estudiosos (Al Gore, 2006; Boff, 2014; Sachs, 2009a, 2009b; Veiga, 2010a, 2010b) que consideram possível conter o excessivo consumo conciliando o crescimento econômico com o desenvolvimento sustentável. O enfrentamento da problemática ambiental e a mudança de comportamento relacionado à produção e consumo da sociedade, pode garantir às gerações futuras o suprimento de suas necessidades por um longo período.

A Educação formal tem o potencial de propalar a temática sustentabilidade, visto que alcança a maior parte da população mundial. William Nordhaus (Veiga, 2010a), apontado como o pesquisador mais antigo da economia do aquecimento global, afirma que se deve começar reduzindo moderadamente as emissões dos gases de efeito estufa, simultaneamente investindo-se na educação, ciência, tecnologia e inovação, para que, quando a sociedade atingir um determinado patamar de qualidade de vida, se possa intensificar a redução das emissões.

A preocupação com a inserção de temáticas relacionadas à Sustentabilidade nas universidades é relativamente recente. De acordo com Guerra (2013), a Rede ACES foi desenvolvida nos anos 2000, financiada pela Comissão Europeia, por meio de um projeto intercultural/interdisciplinar que envolveu 11 universidades provenientes de sete países (Alemanha, Argentina, Brasil, Cuba, Espanha, Itália e Portugal), cujo objetivo seria o de investigar o grau de ambientalização curricular no ensino superior para a formação de futuros profissionais e gestores comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos reconhecidos universalmente e o respeito às diversidades.

A forte demanda por uma sociedade sustentável traz para os currículos de formação docente a premente necessidade de contemplar conteúdos relacionados à sustentabilidade. Entretanto, apesar das demandas sociais e das determinações legais, outras pesquisas também indicam uma frágil formação ambiental em instituições de ensino superior como, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Zuin e outros (2009).

Embora o consumo supérfluo predomine na sociedade contemporânea, a necessidade de promover ações para o desenvolvimento da consciência ambiental já é um assunto emergente desde o século XIX.

No entanto, o discurso da sustentabilidade manifestou-se, pela primeira vez, somente em 1987, no relatório da Comissão de Brundtland, denominado *Our common future* (Nosso futuro comum, tradução livre), presidida por Gro Harlem Brundtlandt e Mansour Khalid, a Comissão foi resultado do trabalho da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, da ONU, criada em 1983, após uma avaliação dos 10 anos da Conferência de Estocolmo. Neste discurso o desenvolvimento sustentável é definido como o “... desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades” (Moraes, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, ressalta-se que os recursos naturais são finitos e que há uma grande necessidade de redução do uso de matérias-primas, do aumento da reutilização e da reciclagem e o planejamento do futuro econômico, social e cultural da sociedade. Eis aí o grande desafio que permeia todas as áreas do conhecimento: conciliar o desenvolvimento econômico e social com o impacto ambiental. As enormes transformações sociais e econômicas do homem moderno evidenciam o quanto esta modernidade subordinou a natureza ao desenvolvimento das ciências, da tecnologia e às ideias de progresso (Vilela, 2011).

Na década de 1970, o estilo de vida consumista nos faz presenciar as primeiras catástrofes mundiais naturais relacionadas a este progresso, apontando também para as primeiras evidências da falta de recursos naturais, reflexo do uso desmedido de matérias-primas (Moraes, 2011). Essas transformações foram evidenciadas em meados do século XX, principalmente no Grupo dos Sete (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá), demandando um crescente consumo de energia, de comunicações e de transporte, principais itens da infraestrutura econômica, aliado as necessidades de saúde, educação, saneamento básico, trabalho e alimentação, causando enormes impactos ambientais em áreas urbanas e rurais. Tal fato também ocorreu com maior evidência, a partir dos anos 1980, nos países em desenvolvimento, particularmente nos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Com as novas necessidades surgidas, em função do aumento populacional e estímulos exagerados de consumo, advindos inicialmente e principalmente do G7, a fim de manter suas economias, transferiu-se a produção de bens de consumo para os países em desenvolvimento, causando-lhes enormes impactos ambientais (Mészáros, 2003).

Estas transferências passaram a serem discutidas apenas no final do século XX, com a criação de regras para minimizarem as principais agressões ao meio ambiente, quais sejam: o desmatamento; a expansão agropecuária; a urbanização; e a poluição. O discurso de um desenvolvimento sustentável chegou ao século XXI pela iminente necessidade de acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia conciliando com as necessidades culturais atuais e a convivência harmônica com o meio ambiente.

Segundo Sachs (2009a), na Conferência de Estocolmo, primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em junho de 1972, em Estocolmo, capital da Suécia, o diretor do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Maurice Strong, lançou a palavra “ecodesenvolvimento”, que posteriormente veio a ser chamado de desenvolvimento sustentável, antes mesmo de se ter um conteúdo sobre este assunto: “primeiro houve o vocábulo, e depois começou-se a escavar o conteúdo. Portanto, trabalharíamos por vários anos no aperfeiçoamento do conceito de ecodesenvolvimento, que nesse meio-tempo se transformara em “desenvolvimento sustentável” (p. 234).

Apesar de, por suas definições, a EA e a Sustentabilidade serem compreendidas como temáticas semelhantes, deve-se considerar suas distinções. A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à EA. Segundo Capra (2006), para tornar possível uma sociedade sustentável, deve-se seguir o modelo dos princípios organizacionais dos ecossistemas da natureza, ou seja, um sistema não-linear, neste caso, um sistema de rede.

Entende-se por este sistema de rede, as infindas relações de dependência na evolução de todos os organismos, ou seja, essas tramas de relações podem compreender, por vezes, retrocessos para avanço. Sob esta perspectiva não se vincula a ideia do progresso positivista isolado, ou de verdades absolutas, mas históricas, do movimento de um processo interativo do todo às partes e das partes ao todo.

Atualmente, ainda de acordo com Capra (2006), para compreender a ecologia, é preciso atentar-se aos conceitos da teoria dos sistemas vivos que pode ser segmentado por três eixos: em primeiro lugar, todo organismo vivo, por mais minúsculo que seja, refere-se a um sistema vivo; segundo, cada parte do sistema vivo é, também, um sistema vivo; por último, as comunidades de organismos (ecossistemas e sistemas sociais humanos) também são sistemas vivos.

Pensar no modelo linear significa pensar na ideia de que o progresso é sempre mais do que aquilo que já temos. Entretanto, o controle das variáveis dos sistemas vivos se faz por um modelo totalmente não-linear, pois seguem propriedades individuais e essenciais que interagem como uma teia e, quando o organismo vivo funciona, maximizá-lo pode romper com o equilíbrio (Capra, 2006). A aplicação de sistemas de rede aos conceitos dos sistemas vivos para a criação de comunidades sustentáveis se configura no que o autor chama de princípios da sustentabilidade.

Para Capra (2006) ao identificar os processos e padrões pelos quais a natureza sustenta a vida, abre-se a possibilidade de compreender a sustentabilidade em um sentido mais amplo, como um sistema de rede, estruturado por propriedades individuais, algumas essenciais. Entende-se, portanto, a sustentabilidade como uma comunidade de organismos e a Educação Ambiental como parte deste organismo, como uma das propriedades essenciais de um sistema sustentável.

A EA, portanto, enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural. Nesse raciocínio, o desenvolvimento sustentável engloba a EA, colocando-a em um contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento, envolvendo mudança social e evolução das condições, é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável (Unesco, 2005).

Atualmente a EA, segundo Guimarães (2013), tem sido vista como uma das principais formas de lidar com a grave crise socioambiental que estamos sofrendo, indicando o esgotamento do modelo de desenvolvimento do modo de produção e consumo capitalista. A EA chega, portanto, para contribuir efetivamente para uma transformação socioambiental e os pedagogos podem trabalhar como agentes de mudança dessa realidade, ensinando sobre novas formas de interagir, produzir e consumir.

Para Fernandes (2013) o colossal obstáculo a ultrapassar é de um padrão insustentável para um padrão de sustentabilidade. Este autor considera que os conhecimentos produzidos em torno desta temática apontam para uma pequena relevância, por parte dos

cidadãos brasileiros, da gestão organizacional e governamental do País e do conjunto de políticas. Muito embora, a temática da sustentabilidade, por sua característica transversal, possibilite o trânsito em todas as áreas de conhecimento.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), referendam princípios da Constituição Federal (CF) e da Lei 9.795 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental que recomendam às instituições de ensino promover:

... trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana, e na construção de sociedades sustentáveis. (Brasil., 2012, p. 6)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental também instituem que:

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território. (Brasil., 2012, p. 7)

De acordo com Zuin y Freitas (2007) a Rede ACES tem como objetivo avançar nos processos de intervenção nas práticas formativas com a finalidade de introduzir mudanças no currículo de modo a estimular que futuros profissionais exerçam suas atividades na ótica da necessidade de mudanças em relação aos aspectos ambientais. Segundo as autoras, a intervenção em uma disciplina para o processo de ambientalização é a área mais limitada que se pode atingir, tendo a possibilidade de expansão em toda grade curricular de um curso se for abordada de maneira transversal.

Capra (2006) esclarece, a partir de uma visão holística, o que são os sistemas vivos em sua totalidade e nos incita a compreender e ensinar para as novas gerações os princípios da ecologia e da vida. Afirma que “... cabe a nós aprender estes princípios e criar sistemas de educação pelos quais as gerações futuras poderão aprender os princípios e aprender a planejar sociedades que os respeitem e aperfeiçoem” (p. 57).

Nesta perspectiva, para que as instituições educacionais sejam espaços educadores sustentáveis, é mister que seja dada a devida importância para a formação inicial e continuada dos professores no sentido de que estes profissionais possuam conhecimentos científicos e, assim, competências para proporcionar aos seus alunos condições de compreender o ser humano e o meio em que vive: “... a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania” (Brasil, 2012, p. 1).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), consta ainda que:

Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (p. 3)

Na prática pedagógica e na vida pessoal, quanto mais clareza o docente tiver sobre o desenvolvimento sustentável, mais ele poderá contribuir para mudanças de atitudes em relação à interação do homem na natureza.

Embora, ainda, haja pouca consciência da inter-relação entre todas as atividades humanas no meio ambiente, a materialização da temática da sustentabilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA é resultado de intensos debates sobre o desenvolvimento sustentável e o papel das sociedades contemporâneas na transformação de atitudes em relação ao meio ambiente (Sachs, 2009).

Em que pese este contexto, é de suma importância licenciar pedagogos, que formarão as novas gerações, implicados com uma sociedade sustentável: temos aí mais um desafio colocado para a formação de professores.

Diante da problemática das universidades se constituírem em espaços educadores sustentáveis perguntamos: Quais são os princípios de Sustentabilidade presentes nas determinações legais brasileiras? O curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Cascavel, tem abordado a temática da Sustentabilidade? Seu currículo está em sintonia com os princípios de Sustentabilidade?

2. Método

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná possui 5 campi em Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, municípios localizados no oeste do Paraná, região caracterizada pela intensa atividade de agronegócios. O recorte desta pesquisa está em torno do curso de Pedagogia, situado no campus de Cascavel. Este curso foi implantado na cidade no ano de 1972 e, anualmente, oferta 80 vagas para os períodos matutino e noturno. O tempo mínimo para integralização do curso é de 4 anos com uma carga horária total de 3.252 horas-aula.

No perfil profissional deste curso, consta que o Pedagogo é o profissional da educação habilitado para a atividade docente no ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consta, ainda, que o Pedagogo poderá atuar numa atividade não docente, como articulador da Organização do Trabalho Pedagógico e da Gestão Escolar.

No que diz respeito à análise de dados, fez-se necessário construir as categorias para identificar o processo de ambientalização do curso analisado, utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). A análise de conteúdo na pesquisa documental, segundo a autora, é uma forma alternativa de abstrair informação, com o intuito de facilitar o pesquisador ao acesso aos dados, classificados em categorias.

Para tanto, as categorias foram formuladas seguindo critérios de extração de conteúdo dos documentos da Rede ACES, DCNEA e PNEA. Constatou-se, nesta análise, que a instituição da disciplina de Educação Ambiental, por seu caráter interdisciplinar, não é obrigatória em âmbito Nacional como disciplina específica, porém deve ser discutida transversalmente entre as outras disciplinas, podendo também ser optativa.

A Rede ACES estabeleceu dez indicadores considerados fundamentais para a caracterização de cursos com um currículo ambientalizado (Junyent et al., 2003), utilizados nessa pesquisa como categorias de análise:

- Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza;
- Complexidade;
- Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade);

- Contextualização local-global- local e global-local-global;
- Considerar o sujeito na construção do conhecimento;
- Consideração aos aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos das pessoas;
- Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
- Orientação prospectiva de cenários alternativos que respeitem as gerações futuras;
- Adequação metodológica;
- Espaços de reflexão e participação democrática.

Estes dez indicadores foram criados por integrantes de onze universidades provenientes de 7 países, dentre as quais destacamos as três brasileiras: Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Rio Claro), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais criou-se três categorias, os parâmetros mínimos estipulados para a EA, que podem ocorrer:

- Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.
- Como conteúdo dos componentes já constantes do currículo.
- Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Para construção destas categorias, utilizou-se a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, que podem ser encontrados em Art. 16 (Brasil., 2012, p. 5).

Por último, oito categorias foram estabelecidas. Para estas categorias, identificaram-se os princípios básicos estabelecidos para a EA na PNEA:

- O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- A permanente avaliação crítica do processo educativo;
- A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A seguir, apresenta-se a análise do ementário de disciplinas do curso de Pedagogia da Unioeste, com vista a identificar se este curso apresenta conteúdos de sustentabilidade em seu currículo.

3. Resultados

Analisando o ementário das disciplinas do curso de Pedagogia, verificou-se que existe um processo de ambientalização curricular, visto que, durante os 4 anos de formação atende a 6 das 10 categorias da Rede ACES. Vale ressaltar, que a categoria “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” foi contemplada em sua totalidade, pois nas 31 disciplinas que compõe o currículo deste curso, todas têm uma carga horária destinada à atividades práticas denominadas “Atividade Prática como Componente Curricular”.

No entanto, é importante destacar, aqui, que as disciplinas cujos nomes iniciam-se com “Teoria e Prática” possuem uma distribuição desproporcional de carga horária se considerarmos os parâmetros dos documentos, como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1. Disciplinas cujo título contém as palavras Teoria e Prática

DISCIPLINA	ANO	TEORIA	PRÁTICA	TOTAL
Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia	3º	87 h	15 h	102 h
Teoria e Prática de Ensino da Matemática	3º	87 h	15 h	102 h
Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	4º	58 h	10 h	68 h
Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais	4º	58 h	10 h	68 h

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda pode-se verificar que, no quadro 1, a disciplina “Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais”, possui uma carga horária total de 68 horas, que é a mínima das disciplinas do PPP e, somente, no último ano da formação dos futuros professores. Entretanto, a ementa da disciplina prevê o:

... estudo das relações entre homem e natureza mediadas pelo trabalho como origem da ciência, da tecnologia e da sociedade. As concepções do Ensino de Ciências Naturais, suas implicações curriculares e pedagógicas: objetivos, conteúdos, metodologias, linguagens e processos de apropriação. (Projeto Político Pedagógico-do curso, p. 22)

Só na ementa, desta disciplina, verificamos 6 dos 10 indicadores da Rede ACES: compromisso para transformação das relações sociedade-natureza; complexidade; ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade); considerar o sujeito na construção do conhecimento; orientação de cenários alternativos e adequação metodológica. No decorrer dos 4 anos de curso, é possível identificar indicadores da Rede ACES em 7 das 31 disciplinas que compõem o PPP do curso (quadro 2).

Constatou-se que as disciplinas “Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais” e “Trabalho e Educação”, contemplam os três critérios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para identificar a Educação Ambiental na ementa do curso, apresentando transversalidade por meio de temáticas relacionadas ao meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental em conteúdos já contemplados no currículo; pela articulação transversal dos componentes Curriculares.

Dispondo-se das categorias, estabelecidas neste trabalho, para identificação de princípios básicos das Políticas Nacionais de Educação Ambiental (PNEA) no PPP do curso de Pedagogia, constatou-se que este PPP não contempla nenhuma das categorias estabelecidas para este item. Embora o ementário de disciplinas do curso contemple os

conteúdos mínimos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, o curso não atinge os princípios básicos que foram instituídos nas PNEA.

Quadro 2. Disciplinas obrigatórias que contribuem para a ambientalização curricular, segundo a análise do Projeto Político Pedagógico vigente (2008) do curso de Pedagogia.

DISCIPLINAS AMBIENTALIZADAS	ANO	PRINCIPAL INDICADOR DA REDE ACES
História da Educação I	1º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza
Metodologia da pesquisa	1º	Considerar o sujeito na construção do conhecimento
Psicologia da Educação I	1º	Considerar o sujeito na construção do conhecimento
Estágio Supervisionado Sob Forma de Prática de Ensino I	2º	Coerência e reconstrução entre teoria e prática
Sociologia da Educação	2º	Espaços de reflexão e participação democrática
Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais	4º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza
Trabalho e Educação	4º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste plano de análise percebeu-se uma frágil inserção sobre questões ambientais e com a concepção de sustentabilidade em nível das políticas nacionais, constituindo-se em uma lacuna num currículo que objetiva formar cidadãos comprometidos com a transformação social.

4. Discussão

Este trabalho teve por objetivo contribuir com a formação dos professores em relação à temática da sustentabilidade. Uma das questões que procuramos demonstrar foi a necessidade da inserção da EA nas instituições de ensino superior. Procurou-se identificar a inserção dos conteúdos de sustentabilidade nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da Unioeste com o desafio de responder à seguinte questão: “este curso de formação de professores da Unioeste, do campus de Cascavel, está em processo de ambientalização curricular?”

Nos estudos de sustentabilidade e da inserção desta temática nas instituições de ensino superior, identificou-se as legislações nacionais que tratam da EA, bem como a Rede ACES, que foi criada com o objetivo de contribuir para as práticas formativas propondo mudanças para os currículos do Ensino Superior. Esta Rede, cujas proposições caminharam para uma formação comprometida com as necessidades de nosso tempo, objetivou instigar que os futuros profissionais atuem em suas atividades, levando-se em conta a necessidade de mudanças em relação aos aspectos ambientais.

Após estes estudos, foi possível definir parâmetros para a análise documental a partir das DCNEA, PNEA e Rede ACES, na qual se estabeleceram categorias para a análise nos ementários de disciplinas do curso, procurando investigar se o mesmo estava em um processo de ambientalização curricular.

Verificou-se, após a análise do ementário de disciplinas, que o curso atende aos parâmetros mínimos estabelecidos pela Rede ACES e pelas DCNEA, porém não contempla os princípios básicos das PNEA.

Constata-se que os conteúdos escolhidos para formar professores é uma questão problemática, tendo em vista a necessidade de identificar as prioridades de nosso tempo, observando-se que os currículos se constroem em detrimento dos condicionantes históricos, políticos e sociais, os quais firmam uma hierarquia de conhecimentos.

A formação de professores deve ser constantemente questionada, problematizando a validade das prescrições predeterminadas em um mundo em constante transformação com avanços no campo científico e tecnológico que demanda uma formação docente pautada em epistemologias e metodologias da complexidade e da transdisciplinaridade.

O formato disciplinar da organização curricular tem sido evidenciado na literatura da Educação como conhecimentos fragmentados, problematizando o desenho epistemológico dos currículos universitários. Desta forma, estão sendo experimentadas novas organizações interdisciplinares e transdisciplinares em razão da compreensão de que a complexidade e a multiplicidade de relações de conhecimentos revelam que as fronteiras só existem na forma disciplinar.

5. Conclusão

Pode-se afirmar que as ementas do curso atendem superficialmente a demanda sustentável da atualidade. Ou seja, o curso, segundo a ementa, e se ela for seguida, está em um processo de ambientalização curricular, porém ainda necessita de atualizações e complementações.

Embora, no perfil profissional deste curso, esteja previsto que o pedagogo será o profissional habilitado para a atividade docente no ensino da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, em atividades não docentes que se referem a coordenação pedagógica de uma escola, este futuro profissional não sairá em condições de discutir e ensinar conteúdos relacionados à sustentabilidade.

Esta pesquisa constatou que estão ocorrendo alterações no currículo do curso de Pedagogia da Unioeste. Entretanto, como apontado por Pereira (2008), os currículos continuam sendo reformulados com estrutura disciplinar e com conhecimentos hierarquizados, que não se integram. Considerando-se que o desenvolvimento científico vem se expandindo em todos os campos do conhecimento e se inserindo rapidamente nas atividades cotidianas, é necessário que a temática da sustentabilidade seja integrada nos currículos de forma transversal, em sintonia com as necessidades do nosso tempo histórico.

Diante dos resultados expostos aqui, alguns questionamentos persistem e outros emergem em torno desta temática: As universidades brasileiras vêm atuando de maneira a contemplar o que já está estabelecido nas determinações legais? De que forma os conteúdos de Sustentabilidade estão sendo trabalhados em sala de aula? Como os alunos estão sendo preparados para trabalhar com estes conteúdos na Educação Básica? Considerando-se as determinações do capitalismo do século XXI, os professores podem contribuir como agentes de mudança no atual contexto socioambiental que estamos vivendo?

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (1999). *Política nacional para educação ambiental*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2006). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2012). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Boff, L. (2014). *Sustentabilidade: o que é-o que não é*. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Fernandes, V. (setembro, 2013). Inercia social e educação ambiental. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba.
- Gore, A. (2006). *Uma verdade inconveniente*. São Paulo: Manole.
- Guerra, A. (setembro, 2013). Ambientalização curricular e sustentabilidade na universidade: concepções de professores e coordenadores de cursos de graduação da UNIVALI. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba.
- Guimarães, M. (setembro, 2013). A Formação de educadores ambientais em tempo de crise. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba.
- Junyent, M., Geli, A. e Arbat, E. (2003). *Características de la Ambientalización Curricular: Modelo ACES*. Girona: Universitat de Girona.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Moraes, L. (2011). *Sistematização de procedimentos do design para a sustentabilidade ambiental para aplicação no ensino de metodologia de projeto*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sachs, I. (2009a). *A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sachs, I. (2009b). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond.
- UNESCO. (2005). *Década das nações unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)*. Brasília: Autor.
- Veiga, J. (2010a). *Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Veiga, J. (2010b). *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Vilela, R. (2011). *Os pressupostos antropocêntricos na crítica ao progresso segundo John Gray*. Recuperado de www.marilia.unesp.br/filogenese
- Zuin, V. e Freitas, D. (2007). *Considerações sobre a ambientalização curricular do ensino superior: o curso de licenciatura em química*. Recuperado de <http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT22-2994-Int.pdf>
- Zuin, V., Farias, C. e Freitas, D. (2009). A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(2), 552-570.

Breve CV de los autores

Talita Rechia Vasconcellos da Rosa

Possui graduação em Design de Moda pela Universidade Tuiuti do Paraná (2009). Aluna do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestrado em Educação. Atua no Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática. Aluna do Programa de Pós-graduação em Moda e Gestão no SENAI (PR), finalizando o curso com TCC intitulado Ambientalização curricular nos cursos de Graduação de Design de Moda; Integrante do Grupo de Pesquisa FOPECIM - Formação de Professores de Ensino de Ciências e Matemática, vem desenvolvendo estudos sobre a relação da formação de professores com a Educação Ambiental. Email: tali_rechia@hotmail.com

Vilmar Malacarne

Possui graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Filosofia e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Ética, Ciência e Religião. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária. Email: vilmar.malacarne@unioeste.br

Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje

Educational Planning Adequacy as Undergraduate Teaching Tool in a Learning-oriented Education Model

Claudia Ascencio Peralta *

Universidad Latinoamericana

La planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente.

La Universidad Latinoamericana (ULA) no contaba con un formato estandarizado de planeación didáctica, por lo que se hizo un análisis de los diferentes formatos empleados por los docentes de todas las licenciaturas presenciales de uno de sus Campi en distintos ciclos escolares, hasta obtener una propuesta que fusionó componentes de los syllabi y los planes de clase en un formato vanguardista y adecuado al modelo educativo de esta institución. El análisis de los formatos y las cartas descriptivas de algunos docentes permitieron determinar los ajustes requeridos al formato, del responsable del llenado de algunos apartados, así como hacer sugerencias de recursos adicionales requeridos por los docentes para facilitar una docencia de calidad.

Descriptor: Planeación didáctica, Modelo educativo ULA, Metas de aprendizaje, Evaluación de aprendizajes, Calidad educativa.

Educational planning involves the organization of a set of ideas and activities that develop an educational process with meaning, significance and continuity. It is a model or pattern that can deal in an orderly and consistent way, with situations that students will face in their professional or everyday life and in the case of the teacher, with his or her teaching practice.

The Universidad Latinoamericana (ULA) did not have a standardized educational planning format, so that formats used by teachers in different school years were analyzed, until a proposal that combined components of syllabi and lesson plans in a modern and appropriate format were produced, one adapted to the educational model of this institution. The analysis of the formats and educational planning from some teachers allowed to determine the required adjustments to the format, the responsible for filling some sections as well as to make suggestions for additional resources required by teachers to provide quality teaching.

Keywords: Educational planning, ULA's educational model, Learning goals, Learning assessment, Quality of education.

*Contacto: claudia.ascencio@ula.edu.mx

Introducción

Aumentar la calidad y la equidad educativa ha sido considerado un elemento clave para lograr la transformación de México, lo cual está reglamentado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 del actual gobierno y alineado a los estándares de calidad recomendados por la UNESCO (2005) y la OIE. En esta tarea, los profesores ocupan un papel fundamental. Como en muchos países latinoamericanos y europeos, el énfasis de la docencia se ha enfocado en el aprendizaje efectivo de los estudiantes a partir de un cuerpo docente que lo asegure y un sistema educativo que lo sustente. Para realizar su tarea docente, los profesores necesitan contar con los mejores apoyos que orienten su labor de enseñanza, especialmente a nivel de la educación superior, debido a que los docentes no suelen contar con formación pedagógica previa. Las principales herramientas de organización de la docencia empleadas en México a nivel superior incluyen a la planeación didáctica o carta descriptiva, el syllabo y el plan de clase, documentos complementarios a los programas académicos y el plan de estudios.

La institución educativa (ULA) tiene como misión formar individuos exitosos mediante programas académicos de alta calidad, que incluyen práctica profesional, el empleo de tecnologías educativas de vanguardia y el desarrollo conocimientos científicos y tecnológicos, así como actitudes que fortalecen en el egresado su quehacer profesional. Prepara tanto a jóvenes recién egresados de la preparatoria como a personas adultas que trabajan. Su modelo educativo “Educar para transformar: conocimiento útil” se orienta al aprendizaje de los estudiantes, conformando un modelo ecléctico, en el que el docente tiene un papel central en el diseño del plan maestro que guiará las actividades académicas de enseñanza-aprendizaje, que se plasman en la planeación didáctica de la asignatura.

Dicho modelo está orientado a promover en el estudiante una formación integral, que involucra que adquiera los saberes que demanda el campo laboral, así como habilidades clave para la vida que le permitan desenvolverse como un aprendiz autónomo; además integra diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el papel del estudiante y del docente en el proceso educativo, los recursos educativos y tecnológicos e incorpora aportaciones teóricas y metodológicas derivadas de los avances de las ciencias cognitivas, de la psicología educacional y de la pedagogía, entre otras ciencias.

Como lo indica su filosofía institucional, la ULA se encuentra inmersa en la búsqueda de la calidad educativa de sus estudiantes, por lo que revisa de manera habitual sus procesos internos, que ayudan a detectar puntos de mejora. Esto incluye los aspectos relacionados con la práctica docente dentro y fuera del aula, así como las necesidades de capacitación de su personal. En este sentido, Casanova (2012) define el concepto de calidad educativa como ...algo casi intangible, pero variable y dinámico, que cambia con el tiempo y las personas que lo conceptualizan, con sus ideologías, creencias y supuestos pedagógicos vigentes... La calidad total es la mejora progresiva en la forma de hacer las cosas, aun cuando hayan sido realizadas sin errores, lo que se enfoca en la mejora permanente y esto es especialmente válido al hablar de educación.

Preocupados por contar con un formato de planeación didáctica de vanguardia, que permitiera aportar la información útil para el estudiante y favorecer la economía de

trabajo de los docentes, nos dimos a la tarea de realizar un análisis de las diferentes modalidades de carta descriptiva/planeación didáctica empleadas en distintos periodos escolares en uno de sus Campi, así como comparar este diseño con otras estrategias empleadas por otras universidades, incluyendo el uso del syllabo y el plan de clase; para proponer un formato que mejorara tanto sus componentes de forma, fondo, secuencia y congruencia con el modelo de la institución educativa.

1. Marco teórico

Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio.

En forma conjunta, la información que contienen conforma un plan de acción integral, que permite dar claridad a los fundamentos educativos que orientarán el proceso de enseñanza aprendizaje. Generalmente están conformados por un formato preestablecido que permite la homogenización de documentos entre docentes y entre escuelas y facultades de la misma institución educativa.

La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). A esto se suma el andamiaje necesario para que el alumno construya los conocimientos por apropiación de los contenidos, la práctica para aplicarlos y emplearlos en diversas situaciones, así como el papel del docente como maestro artesano, que transforma al aprendiz en un experto, lo que acentúa la importancia de las características, conocimientos y valores que debe tener el maestro en su labor docente y que debe ser reflejado dentro y fuera del aula mediante la planeación de su asignatura.

La planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo (SEP, 2013). La elaboración y el llenado de este instrumento deben ser considerados como un aspecto primordial del aseguramiento de la calidad académica por parte de las instituciones educativas, por lo que es de suma importancia que el instrumento cuente con todos los requisitos necesarios para darle validez y que los usuarios del mismo lo sepan llenar y aplicar adecuadamente.

Casanova (2012) aboga por un currículum que incluya lo importante para disponer de una formación básica integral, que favorezca la transferencia de aprendizajes al contexto de la vida real, que le permitan al estudiante perfilarse como especialista en ser persona (como lo demanda la vida) y especialista en ser profesional (como lo demanda la

sociedad). Por ello, enfatiza el empleo de metodologías educativas que permitan aproximar el aprendizaje a cada sujeto, de acuerdo a sus características individuales, mediante el uso de múltiples recursos didácticos. El maestro es quien debe descubrir cuál es la metodología más adecuada para cada persona a la que está educando, así como el sistema de evaluación que verdaderamente refleje su desempeño a lo largo de la asignatura y no sólo los conocimientos que escribe una vez al mes en un examen.

Entre las ventajas que se derivan de la elaboración y uso de la planeación didáctica de un curso están el facilitar a los maestros la realización de sus funciones docentes, sobre todo en el caso de profesores inexpertos; establecen condiciones para que los alumnos adquieran una formación homogénea; se tiene un punto de referencia para seleccionar y entrenar al personal docente, así como para escoger y emplear recursos didácticos y se orienta desde el inicio del curso, a los alumnos que participan con él (Haro del Real, 1994).

En realidad, no hay una fórmula mágica que defina cuál es la metodología más eficaz para favorecer el aprendizaje y por ello se recomienda una combinación de muchas, con base en la creatividad del docente (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011), pero que respondan a conseguir un propósito educativo claro.

En México, algunas universidades emplean el syllabus, cuyo propósito también es definir los contenidos y logros o resultados de aprendizaje e informan a los estudiantes sobre la forma en que el docente o instructor organizó su curso o asignatura. Además sirve para transmitir las expectativas del docente, mostrar una imagen panorámica del curso, establecer un contrato con los estudiantes respecto a las políticas, reglas, requerimientos y procedimientos del curso; ayudar a los estudiantes a evaluar que tan preparados están para tomarlo, identificando áreas de conocimiento que son prerrequisitos para el curso, orientar a los estudiantes respecto a los recursos requeridos, ofrecerles tiempos de tutorías y para comunicar sus metas y contenidos a sus colegas. Suelen ser formatos menos estructurados y por lo tanto no son homogéneos.

Por otro lado, el plan de clase es el instrumento más específico de la planeación de un curso, que integra las actividades que deben realizarse antes de la sesión, al inicio, durante el desarrollo y en el cierre de la misma, por lo que incluye de manera detallada las actividades a realizar y los recursos que se emplean en la sesión. Este documento debe elaborarse para cada una de las sesiones que conforman un curso o asignatura, lo que lo torna complicado, debido a que en un semestre puede requerir más de 50 planes de clase, si una asignatura se imparte 3 veces por semana a lo largo de 16 o 18 semanas académicas.

2. Justificación

Al inicio de cada ciclo escolar, se les pide a los docentes de la ULA entregar la planeación didáctica de la(s) asignatura(s) que impartirán. Este documento se revisa por parte de los coordinadores o directores del programa académico, en su caso se autoriza, se firma y se resguarda copia del documento en la coordinación académica. Este documento queda a disposición de las autoridades educativas con fines de evaluación del desempeño docente.

La planeación didáctica también se entrega a los estudiantes en un formato electrónico de modo que puedan ocuparlos como guía del avance programático de cada asignatura.

Sin embargo, el formato suele ser entregado por los docentes con errores de diferente tipo y magnitud, incluyendo datos incorrectos en la ficha de identificación, en la redacción de objetivos, en la distribución de temas y subtemas de acuerdo a la calendarización de la asignatura, modificación de la bibliografía básica, poca variedad en actividades frente a grupo y en el manejo de una escasa cantidad de recursos, por lo que la utilidad que ha tenido el formato ha sido muy limitada en los siguientes aspectos:

- Para los docentes y estudiantes como una guía de orientación de la asignatura.
- Para las coordinaciones académicas como mecanismo de evaluación del desempeño docente.

Además, el machote del formato sufrió variaciones de contenido y forma a lo largo de diferentes periodos escolares por indicaciones y ajustes sugeridos por diferentes áreas directivas, pero sin la capacitación respectiva, lo que propició que los docentes desconocieran qué información debían incluir en los diferentes apartados. Finalmente estos problemas se convirtieron en una sensación de malestar, disgusto o frustración por parte de los docentes, quienes acabaron entregando el formato como un mero trámite administrativo y no como su guía de orquestación de clase.

El propósito del presente trabajo fue analizar las variantes de información y la forma de llenado de los formatos de planeación didáctica utilizados a lo largo de 2 años en la institución educativa, para:

- Definir cuáles rubros de información son indispensables en la planeación didáctica como guía de clase para los docentes y estudiantes.
- Detectar los principales errores de captura de información o en empleo de estrategias didácticas y recursos, cometidos por los docentes de las diferentes escuelas de uno de los Campi.
- Hacer una propuesta de formato institucional mejorada, acorde a su modelo educativo y a las habilidades de gestión de su planta docente.

3. Materiales y métodos

En función de los objetivos planteados, se optó por la realización de un estudio descriptivo de corte cualitativo, a partir de la revisión y el análisis de 20 ejemplos de formatos de planeación didáctica empleados en los cuatro últimos ciclos escolares (2014-1 a 2015-2), que fueron entregados a las coordinaciones académicas al inicio de cada ciclo escolar, por docentes de las diferentes licenciaturas presenciales del campus Cuernavaca (Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Psicología, Nutrición). Se comparó la información con el programa académico de cada licenciatura, para evaluar la consistencia de la información respecto a la transcripción de los datos de identificación de la asignatura, objetivo general, los temas y subtemas, estrategias de evaluación y bibliografía básica.

Además se analizaron los componentes que cada docente añade a la planeación didáctica, como son los objetivos específicos por tema, la distribución de temas y subtemas de acuerdo al número total de horas a impartir por ciclo escolar, los recursos propuestos, las actividades de aprendizaje, la forma de evaluación y las bibliografías complementarias.

Se detectaron los principales errores de llenado de información, encontrando algunas ventanas de oportunidad para mejorar tanto aspectos de llenado (transcripción de información), como de estructura del formato, que se comentarán en las siguientes secciones.

Así mismo, se hizo una revisión por internet de formatos de planeación didáctica o cartas descriptivas a nivel de universidades y se revisó el diseño y la estructura de los syllabi empleados por algunos centros educativos en México, además de retomar los componentes del plan de clase, para finalmente definir un modelo de planeación didáctica adecuado a las necesidades de la institución educativa, que fusiona componentes de los tres instrumentos de acuerdo a su modelo educativo.

4. Resultados

4.1. Elementos fundamentales de la planeación didáctica institucional

Las secciones contenidas de manera permanente en los formatos institucionales de planeación didáctica revisados incluyeron:

- ✓ Ficha de identificación de la asignatura: nombre del campus, ciclo escolar, nombre y clave de la asignatura, horas de trabajo frente a docente e independientes, créditos, objetivo general de la asignatura, nombre y firma del docente y visto bueno del director o coordinador del programa académico.
- ✓ Contenidos con temas y subtemas, número de sesión y fecha calendario de impartición.
- ✓ Sección de objetivos específicos del tema.
- ✓ Sección de criterios de evaluación.
- ✓ Bibliografía.
- ✓ Ficha de identificación de la asignatura o curso

De acuerdo a Zabalza (2004), las planeaciones didácticas deben comenzar con datos descriptivos de la asignatura: nombre, clave, tipo de asignatura, ciclo escolar, número de créditos, horas de impartición frente a docente y de trabajo independiente, prerequisites, nombre del docente, horas de tutoría y lugar. También recomienda incluir el sentido de la asignatura en el perfil de la titulación, en el que se explica la importancia formativa de la materia en el Plan de Estudios en el que está ubicada. Esto ayuda a los estudiantes a entender lo que cada asignatura les aporta en su proceso de formación como futuros profesionales.

Las planeaciones didácticas de la institución educativa fueron modificándose en cuanto a la inclusión de algunos apartados, como el carácter de la asignatura; no se incluyó en ningún formato la seriación y en las dos últimas versiones se incluyó el perfil docente y la contribución de la asignatura al perfil de egreso.

Algunos de los errores más comúnmente cometidos por los docentes en el llenado de esta ficha de identificación, fueron el nombre del campus (Cuernavaca, Morelos, Ciencias de la Salud), el llenado de horas frente a docente e independientes por semana o por semestre, según se encuentren registradas en el plan de estudios; el definir el carácter de

la asignatura como básica, de integración, clínica, etc., en lugar de obligatoria u optativa y el desconocer los créditos y la clave de la asignatura.

Por ello, la primera sugerencia a la institución educativa fue que el llenado de este apartado recaiga sobre el dueño del programa académico; es decir, el director o coordinador del programa. Por lo tanto, se dividió y separó la secuencia de presentación de la información de la ficha de identificación en un apartado de información no modificable o “plantilla estandarizada”, del resto de la información. Esta plantilla debe ser llenada por el coordinador académico (diferenciada con color gris). En este apartado se integró el temario y la bibliografía básica de la asignatura, ya que también son componentes no modificables y que deben mantener total correspondencia entre el plan de estudios, el programa académico y la planeación didáctica (figura 1).

FOMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA
Programas Presenciales. Dirección General de Operaciones

1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA (Para ser llenado por el coordinador del programa)

Campus:	Nivel educativo:			Programa de estudio:	
	Preparatoria () Licenciatura () Posgrado ()				
Nombre de la asignatura:	Clave:	Semestre:	Prerrequisito:	Seriada con:	

Créditos:	Horas semanales con docente:		Horas semanales de aprendizaje independiente:	Total de horas a la semana:
	Teóricas	Prácticas		

Perfil docente propuesto en el Plan de Estudios :

Contribución de la asignatura al perfil de egreso:

Objetivo general de la asignatura:

2 TEMARIO

Temas y subtemas incluidos en el programa académico:

3 BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Formato APA:

Figura 1. Modificación del esquema de la ficha de identificación del formato de planeación didáctica

Nota: Con color gris se especifican los rubros que deben ser llenados por los directores o coordinadores académico.

Fuente: Elaboración propia.

En un apartado distinto en color verde, se incluyeron los componentes modificables de la ficha de identificación como son el ciclo escolar, el nombre y firma del docente y el visto bueno del coordinador y se integraron otros datos como información de contacto del docente, su perfil profesional real, así como los principales escenarios en los que se llevará a cabo el curso (figura 2).

4 INFORMACIÓN DEL DOCENTE Y CICLO ESCOLAR (Para ser llenado por el docente)

Nombre del Docente:			Ciclo escolar:
			20__ - __
Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)	Escenarios (aulas, laboratorios, etc.)
Datos de contacto (correo electrónico, cuenta de Twitter, Facebook, etc.):			Escenarios (aulas, laboratorios, etc.)
Perfil real del docente :			
		Vg. Bo. Coordinación académica	
Firma del docente		Nombre y firma	

Figura 2. Componentes modificables de la ficha de identificación de la planeación didáctica

Nota: Con color verde, los elementos que deberán ser llenados por el docente.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Fase de análisis previa a la planeación del curso

Antes de iniciar el llenado de la planeación didáctica, Fink (2013) recomienda reflexionar sobre el contexto específico de la situación de enseñanza aprendizaje que vivirá el docente, incluyendo aspectos como el número de estudiantes, ubicación de la asignatura en el plan de estudios, número de horas y sesiones a la semana, modalidad, escenarios y el ambiente de clase, en un apartado denominado Factores Situacionales Relacionados con la Asignatura.

En este apartado Fink también incluye las expectativas de aprendizaje del curso en relación con el objetivo general del plan de estudios, de la profesión y de las demandas de la sociedad; la naturaleza de la asignatura (teórica, práctica, convergente o divergente), si hay controversias o cambios recientes de importancia en relación a la temática del curso que se deban integrar, para mantenerla actualizada. Del mismo modo, considera la situación de vida de los estudiantes, sus conocimientos previos, experiencias y sentimientos iniciales que los estudiantes suelen tener respecto a la asignatura, sus metas de aprendizaje, expectativas y estilos preferidos de aprendizaje. Respecto al docente, el reflexionar sobre sus creencias y valores respecto a la enseñanza, su actitud frente a la asignatura, ante los estudiantes, qué tan familiarizado está con la asignatura, cuáles son sus fortalezas y debilidades como profesor.

El análisis de los factores situacionales relacionados con el grupo previo al llenado del cuerpo principal del formato, fue una importante recomendación que se incluyó en instructivo de llenado dirigido a los docentes, así como en los cursos de capacitación didáctica que reciben los profesores a partir de su ingreso a la institución educativa.

4.3. Planeación de la asignatura (cuerpo principal del formato)

En su artículo sobre realidades y paradigmas de la función docente, Díaz Barriga (2011) describe las características del personal académico de educación superior en México: “Desde el punto de vista pedagógico, el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, en tanto que se encuentra centrado en la figura hegemónica del profesor frente al grupo, los métodos de enseñanza siguen siendo prevalentemente expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento”. “Se observa que un 77% de los maestros del nivel superior reportan haberse iniciado en el trabajo académico sin experiencia docente previa, y cerca de un 80% admite contar con una preparación didáctica deficiente, ya que no participa –o lo hace poco– en actividades de formación y actualización para el adecuado ejercicio magisterial”.

En el Campus Cuernavaca de la ULA, 213 docentes imparten clases a nivel licenciatura en carreras afines a la salud. Solo 3 profesores cuentan con estudios de posgrado (maestría) en ciencias de la educación o docencia y otros tres docentes cursaron una licenciatura en pedagogía, lo que representa el 2.8% del total de profesores que cuentan con experiencia en docencia o educación.

En conclusión, una gran mayoría de los docentes de educación superior en México son profesionistas egresados de licenciaturas, que nunca han realizado estudios específicos que los capaciten para ejercer la docencia. Por ello, la capacitación del profesorado en temas relacionados con la docencia y la gestión escolar, incluyendo la planeación didáctica, es un aspecto de gran importancia para la universidad.

De acuerdo al modelo de Fink, una vez definidos los factores situacionales se deben determinar las metas de aprendizaje; es decir, lo que queremos que los estudiantes se lleven del curso. Con preguntas como: ¿Qué es importante que aprendan y retengan 2 a 3 años después de que terminó el curso o asignatura? ¿Qué clase de habilidades de pensamiento o de aplicación queremos que desarrollen? ¿Cómo podemos ayudarlos a seguir aprendiendo cuando el curso haya terminado?. Incluir no solo actividades de entender y recordar, sino enfatizar el pensamiento crítico, aprender a resolver problemas, cambiar la forma en la que los estudiantes piensan sobre ellos mismos o de otros, y la importancia del aprendizaje autónomo por toda la vida. Sugiere el empleo de la taxonomía para el aprendizaje significativo como marco de referencia (figura 3). Integra seis categorías de aprendizajes que pueden incluirse como metas de aprendizaje importantes de la asignatura o curso (Fink, 2006). Estos aprendizajes son interactivos; es decir, cada clase de aprendizaje puede estimular otros y al revés.

Debido a que el modelo educativo de la institución se centra en los aprendizajes de los estudiantes, la propuesta taxonómica de verbos de Fink se adapta mejor a su modelo, que la redacción de objetivos y metas basadas en la Taxonomía de Bloom, que ha sido la más utilizada por los profesores, especialmente con verbos conceptuales (tabla 1).

La taxonomía propuesta por Fink para el aprendizaje significativo, busca que el docente defina de manera deliberada objetivos de las seis dimensiones propuestas, de modo que los aprendizajes significativos superen a los conceptuales y procedimentales, ya que al planear el curso debe analizar lo que realmente su asignatura puede aportar al perfil de egreso del estudiante, así como a su formación integral como profesionista y ser humano.

De este modo, a través de todas las asignaturas del plan de estudios, se podría asegurar una formación integral del egresado.

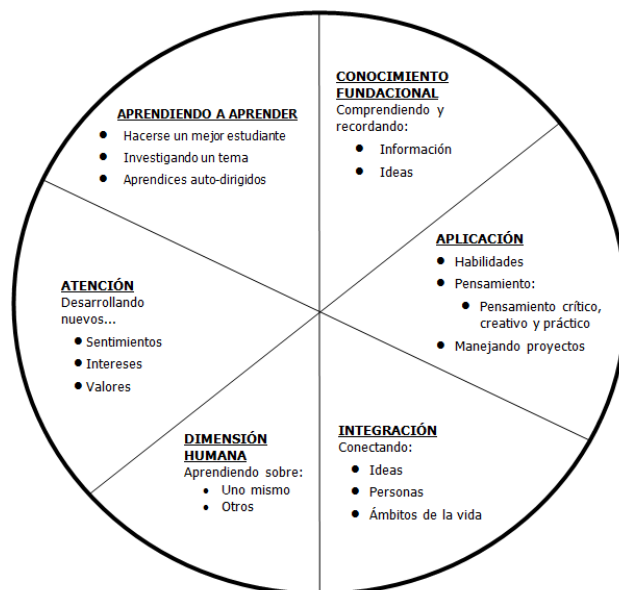


Figura. 3. Taxonomía del aprendizaje significativo.

Nota: Esta taxonomía se adapta al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje de la institución educativa, ya que su misión es la formación integral de profesionistas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Ejemplos de objetivos específicos por tema para asignaturas del área de la salud

ASIGNATURA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (EJEMPLOS)
Anatomía	El estudiante conocerá las funciones y generalidades de la anatomía y comprenderá los elementos anatómicos de la cabeza y el cuello, los miembros superiores e inferiores, dorso, y columna vertebral, piel y faneras y los aparatos auditivo y vestibular, visual, olfatorio, bucal y nasal para desarrollar habilidades de identificación, investigación e integración de las relaciones anatómicas con la práctica clínica.
Radiología	El estudiante identificará las técnicas radiográficas utilizadas comúnmente para la práctica odontológica así como desarrollará la habilidad necesaria para utilizarlas como medio auxiliar para el diagnóstico clínico.
Exodoncia II	El alumno conocerá y aplicará en la clínica los procedimientos básicos para la realización de una extracción simple y compleja, así como el tratamiento de pacientes con enfermedades sistémicas y el manejo de urgencias dentro de la clínica.
Taller de Análisis y Química de los Alimentos I	El estudiante aprenderá la importancia del agua en la composición de un alimento para conservar sus características organolépticas y nutrimentales.

Nota: Se observa un mayor empleo de verbos del nivel taxonómico de conocimientos y muy poca aplicación de verbos de otras esferas taxonómicas para un desarrollo integral de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Usando el principio de diseño retrospectivo, el siguiente paso en el proceso de toma de decisiones sugerido por Fink es la retroalimentación y la evaluación. La siguiente pregunta básica que se debe formular el docente es ¿Qué deben demostrar los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje que se definieron para el curso?. Esto puede requerir algunos exámenes escritos con lápiz y papel, pero requiere el empleo de

otras formas de evaluación, incluyendo actividades de reflexión, reportes de prácticas, ensayos, estudio de casos, etc., para que sea formativa en lugar de sumativa. Esto nos dará claridad de lo que constituye un desempeño exitoso del alumnado y es más fácil establecer posteriormente las actividades de enseñanza aprendizaje. La propuesta de metas de aprendizaje significativas y procedimientos de evaluación efectivos, permite incorporar más fácilmente algunos tipos de aprendizaje activo en la asignatura.

Por ello, la propuesta del formato de planeación didáctica incluyó como siguiente apartado (cuerpo formal), la definición de las principales metas de aprendizaje y las formas de evaluación de los aprendizajes como la visión panorámica de lo que el docente desea lograr al terminar el semestre y que sea recordado 2 a 3 años después de cursar la asignatura, así como la forma global de evaluar dichos aprendizajes (figura 4).

5 PLANEACION DE LA ASIGNATURA

PRINCIPALES METAS DE APRENDIZAJE:	FORMAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

Figura. 4. Planeación de la asignatura

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la comprensión del formato por parte de los estudiantes, se separaron los siguientes apartados del formato por cada periodo de exámenes parciales, lo que incluye el nombre del tema, los subtemas, los objetivos específicos del tema, el número de sesión, la fecha y los contenidos temáticos por sesión, las actividades de enseñanza-aprendizaje frente a docente e independientes, los recursos y la bibliografía complementaria. Al final de cada periodo parcial, se incluyó un apartado con los productos y criterios para la evaluación formativa del curso, los resultados de aprendizaje y las evidencias de aprendizaje (figura 5).

PRIMER PARCIAL		
TEMA 1: NOMBRE DEL TEMA		
OBJETIVOS DEL TEMA:		
Conceptuales.		
Procedimentales		
De actitudes y valores.		
PROGRAMACIÓN DE FECHAS Y CONTENIDOS TEMÁTICOS		
No de SESIÓN	FECHA	SUBTEMAS
1		
2		
3		
4		
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		
	En clase	Independientes
Sesión 1		
Sesión 2		
Sesión 3		
Sesión 4		
RECURSOS		BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Figura 5. Primer parcial

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Secciones por tema o período parcial

Sección de objetivos del tema

Este apartado es un elemento complejo de llenar para algunos docentes no acostumbrados a la terminología empleada. De acuerdo a Zabalza (2004), su sentido es hacer explícitas tanto los objetivos que se desean que los alumnos alcancen, como las condiciones en las que se desea que lleven a cabo el proceso de aprendizaje. Además de los contenidos que deben dominar, sugiere incluir en los objetivos tres tipos de ganancias: objetivos relacionados con los nuevos conocimientos o habilidades a adquirir en la asignatura, objetivos relacionados con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación y objetivos vinculados a valores o actitudes importantes en función de la asignatura o de su sentido en el Plan de estudios.

Zarzar (2006) define las cinco habilidades mínimas necesarias para que un profesor pueda desarrollar su labor docente, desde la perspectiva del aprendizaje significativo:

- Definir claramente los objetivos de aprendizaje.
- Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.
- Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.
- Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.
- Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

Por su parte, Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) en su decálogo para la enseñanza eficaz, añade a estos aspectos el compromiso del docente, el clima en el aula, el propiciar la autoestima y las altas expectativas en los estudiantes, la atención a la diversidad, optimizar el tiempo de aprendizaje, uso adecuado de los recursos didácticos y la retroalimentación continua.

Por ello, de los objetivos o metas que plantee un docente va a depender el resto del curso: la estructuración del contenido, la organización del curso, el diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, los mecanismos y criterios de evaluación, la bibliografía complementaria y los recursos, entre otros.

Los objetivos de aprendizaje los define Zarzar (2006) como aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo del docente. Es más importante la respuesta a la pregunta: ¿qué quiero que los estudiantes aprendan?, es decir las metas del curso o asignatura, que la forma en la que los objetivos se redactan. La forma en que se redacte un objetivo no va a cambiar en nada la forma de trabajo del profesor, por lo que enfatiza el significado de fondo del objeto de aprendizaje, más que en la redacción.

En el formato propuesto a la institución educativa se determinó incluir objetivos conceptuales, procedimentales y de actitudes y valores, para propiciar la formación holística de los estudiantes, según se muestra un ejemplo en la figura 6. Para facilitar la labor de los docentes en la redacción de objetivos específicos de aprendizaje, se sugirió llevar a cabo un catálogo de objetivos de enseñanza aprendizaje, que sirvan como ejemplos de la forma de redactarlos.

TEMA 3: APOYO NUTRICIO ARTIFICIAL
OBJETIVOS: Conceptuales. Entender y recordar conceptos empleados en apoyo nutricio, como densidad energética, osmolaridad, relación energía/nitrógeno, relación energía no proteica/nitrógeno, balance de nitrógeno, traslocación bacteriana, así como los tipos e indicaciones de las fórmulas de nutrición enteral y parenteral. Procedimentales. Aplicar la técnica de colocación y retiro de sondas nasogástricas. Diferenciar fórmulas poliméricas, semielementales y elementales mediante el listado de ingredientes. Calcular y preparar fórmulas de alimentación, tanto comerciales como artesanales. Calcular fórmulas de nutrición parenteral. Aplicar los conocimientos aprendidos en prácticas hospitalarias bajo supervisión del nutriólogo a cargo. De Actitudes y Valores. Comunicarse con empatía con el paciente, informándole sobre los procedimientos a seguir en la colocación y retiro de la sonda de alimentación. Interesarse por dar seguimiento oportuno a la alimentación de los enfermos hospitalizados, en especial si se encuentran previamente desnutridos o en riesgo.

Figura. 6. Ejemplo de objetivos específicos sugeridos en el formato de planeación didáctica

Fuente: Elaboración propia.

Sección de programación de fechas y contenidos temáticos de la asignatura

En esta sección del formato se debe especificar el listado de temas y subtemas que el docente desea que los estudiantes trabajen bajo su tutela y de forma independiente. Esto debe planearse tomando en cuenta el tiempo disponible para la asignatura y por lo tanto, a los créditos que se cubren del total del plan de estudios. Es necesario orientarse a revisar los contenidos más básicos e importantes para permitir que el estudiante continúe el aprendizaje por su cuenta. El docente debe tener la capacidad de diferenciar los elementos básicos y los complementarios de su disciplina. Zabalza (2004) sugiere diseñar un listado de contenidos por categorías, distinguiendo entre contenidos esenciales, contenidos necesarios y contenidos de ampliación, remarcando la relación entre ellos.

Actividades de enseñanza-aprendizaje significativos

La metodología a emplear dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje, clarifican y hacen explícita la “coreografía didáctica” del docente; la forma en que se organizan los dispositivos a su alcance para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Zabalza (2004) recomienda utilizar al menos tres formatos metodológicos simples: lección magisterial, trabajo en grupo y el estudio independiente de cada estudiante. Las estrategias deben promover la progresiva autonomía de los estudiantes y deben ir variando de los primeros años a los últimos años de la licenciatura. La motivación e implicación de los estudiantes está muy relacionada con estos diagramas didácticos; las clases demasiado homogéneas resultan muy pesadas y desmotivadoras. Se recomienda introducir debates, lecturas, trabajo en grupo, manejo de fuentes, síntesis y diferenciar las actividades que realizará el docente como lecciones magistrales, apoyos virtuales, de los que se pide que hagan los estudiantes: trabajo en grupo o individual, búsqueda de información, debates, realización de trabajos, visitas, prácticas, etc.

Las planeaciones didácticas analizadas en el campus incluyeron una limitada variedad de actividades de enseñanza aprendizaje y no distinguían de manera clara los tiempos destinados a realizar actividades independientes por parte de los estudiantes. En la práctica, los estudiantes suelen quejarse de una sobrecarga de trabajo independiente, en especial en las semanas de evaluaciones parciales y al final del periodo semestral. Los créditos de una asignatura están definidos por la suma de horas de trabajo frente a

docente (tanto teóricas como prácticas) y las de trabajo independiente, durante el periodo escolar y el número de semanas académicas. Por ejemplo, si una asignatura se imparte con 7 horas frente a docente (4 teóricas y 3 prácticas) y 4 horas de trabajo independiente, el total de horas por semana es de 11. Esto significa que el docente debe planear actividades independientes que no consuman más de 4 horas semanales, ya que los demás profesores que imparten clases en el mismo grupo, también requieren de un tiempo dedicado a sus asignaturas. El análisis de la malla curricular del plan de estudios de las diferentes licenciaturas, permitieron comprobar el efecto de sobrecarga de trabajo para los estudiantes, como se ejemplifica en el tabla 2.

Tabla 2. Análisis de la malla curricular de un semestre de una licenciatura del área de la salud

	CLAVE	SERIACIÓN	ACTIVIDADES BAJO CONDUCCIÓN DEL DOCENTE		ACT. INDEP.	CRÉDS.
			Teóricas	Prácticas		
Taller de Tecnología en Alimentos	TEA 132	TEA130	3	4	4	11
Taller de Fisiopatología y Dietoterapia I	NIE 119	NIS114	4	3	4	11
Legislación Alimentaria	SEA 136		2	1	2	5
Políticas y Programas de Nutrición y Alimentación	AGS 127	AGS125	3	2	2	7
Taller de Educación en Nutrición	AGS12 6	NIS114	3	2	2	7
Comunicación Interpersonal	COM2 00		3	0	2	5
<i>Total</i>			18	12	16	46

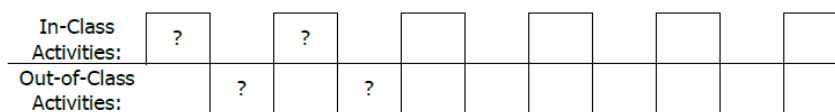
Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que en este semestre, los estudiantes deben dedicar 30 horas de actividades frente a docente y 16 horas independientes, lo que asciende a 46 horas semanales, que superan una jornada laboral de 40 horas por semana. Si a esto se le suma que los docentes solicitan trabajos o actividades independientes que impliquen más tiempo del descrito en la malla curricular, los estudiantes tendrán realmente una sobrecarga de actividades y empezarán a fallar en la entrega de trabajos o reportes.

Fink sugiere que en la planeación se dividan las actividades frente a docente y las independientes en un formato tipo “greca en s” que defina los tiempos estimados para cada actividad, como se muestra en la siguiente figura (figura 7). Sin embargo, el formato de greca en forma de “Tope de Castillo” no permite realizar secuencias largas de más de 3 o 4 sesiones, por lo que en la nueva propuesta de planeación didáctica se sugirió utilizar el formato en forma vertical, empleando el mismo esquema de horas frente a docente e independientes separadas y empleando espacios oscuros que facilitaran la comprensión del llenado del formato.

Esto permitió al docente limitar las actividades independientes al número de horas asignadas por semana, como se muestra en el siguiente ejemplo (tabla 3).

Figure - The "Castle Top" Template for Creating an Instructional Strategy



Action: Sketch out a sequence of varied activities using some of the learning activities you identified in Phase I.

Figura 7. Planeación de actividades frente a docente e independientes, de acuerdo al modelo de Fink

Nota: El modelo de tope de castillo o greca en S permite diferenciar las actividades frente a docente e independientes, de modo que se detecten sobrecargas de trabajo independiente que afecten el desempeño escolar del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Actividades de enseñanza-aprendizaje significativo. Ejemplo de llenado de formato con actividades frente a docente e independientes equilibradas

		EN CLASE	INDEPENDIENTES
Sesión 1	2.5 h	Encuadre del curso. Dar a conocer muro de Facebook para la clase Examen diagnóstico Expectativas del docente y estudiante Solicitar al estudiante buscar ejemplos de dietas para enfermos en libros de nutrición clínica e internet	
	2 h		Ejemplos de dietas para enfermos. Búsqueda en libros de nutrición clínica. Subir tarea al muro de <i>facebook</i>
Sesión 2	2 h	Lluvia de ideas: ejemplos de dietas para enfermos Exposición de cátedra: Análisis de las dietas para enfermos y clasificación en modificaciones de tipo cualitativo o cuantitativo. Foro grupal: Experiencias personales o familiares con dietas hospitalarias.	
	2 h		Mapa mental de dietas hospitalarias y problemas por los cuales los pacientes se desnutren
Sesión 3	1 h	Trabajo en grupo: Conclusiones sobre el mapa mental. Subir conclusiones al muro de <i>facebook</i> . Inicio de próximo tema.	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al momento de uso y presentación en la sesión de clase, las estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante y después de un contenido curricular específico (Díaz Barriga, 1998), como se muestra en la figura 8. Se recomendó usar entre dos y cuatro tipos de estrategias de enseñanza en una sesión, para lograr una clase dinámica y motivante. En ellas, es necesario equilibrar actividades individuales y grupales o en equipos. Las estrategias seleccionadas también deben contemplar el tiempo y los recursos disponibles para la sesión o clase. Por ello, se debe contemplar el tiempo

destinado a la estrategia preinstruccional (aproximadamente 10% del tiempo de la sesión), las coinstruccionales (70 a 80%) y las post-instruccionales (10 a 20%).

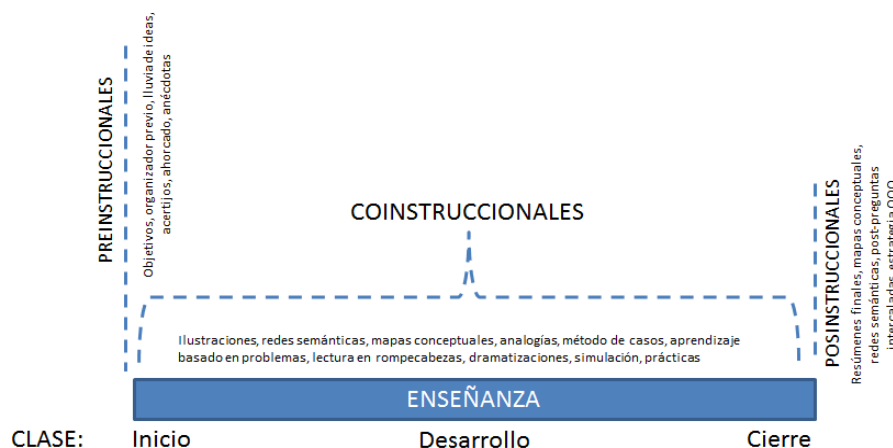


Figura 8. Clasificación de estrategias de acuerdo al momento específico de la clase o sesión

Fuente: Elaboración propia.

En la modalidad presencial o clases frente a docente, las actividades se clasifican de acuerdo al momento específico en pre-instruccionales, que se realizan por breves periodos al inicio de la sesión, las co-instruccionales, que ocupan la mayor parte del desarrollo de la clase y las actividades de cierre o post-instruccionales. El manejo de los tiempos en la sesión ayuda al docente a planear mayor variedad de actividades y a controlar el tiempo determinado para cada una, mejorando la secuencia y estructura de la clase.

En el formato de llenado, se sugirió incluir las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la sesión, de manera que el formato sustituya de manera parcial el empleo del plan de clase, junto con una descripción detallada de recursos por tema. Como parte de los apoyos ofrecidos a los docentes, se realizaron catálogos de estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo al momento específico de la sesión.

De acuerdo a la guía para diseñar cursos para el aprendizaje significativo de Fink (2006), las actividades de enseñanza aprendizaje deben ir más lejos que solo lecturas y discusiones. El aprendizaje activo es una forma más potente de lograr aprender y retener por periodos mayores, si adquieren un rol activo en vez de pasivo e implica involucrar a los estudiantes en hacer y pensar acerca de las cosas que están haciendo. Hacer cosas, se refiere a llevar a cabo actividades como debates, simulaciones, diseños guiados, solución de problemas en grupos pequeños, estudios de casos. Cuando los estudiantes escuchan una lectura o leen un texto, están recibiendo información e ideas, lo cual es una parte importante del proceso, pero en esencia es relativamente pasivo. Si añadimos algún tipo de aprendizaje experiencial y oportunidades para el diálogo reflexivo, el aprendizaje se vuelve más activo (figura 9).

Entre las actividades que aportan información e ideas, se encuentran fuentes primarias y secundarias que hay que acceder en clase, fuera de clase o en línea. En cuanto a experiencias, se recomienda introducir actividades de hacer, observar, situaciones actuales o simuladas, experiencias ricas en aprendizajes. Respecto al diálogo reflexivo,

emplear escritos breves, portafolios de aprendizaje, reportajes, reflexión sobre la asignatura o el proceso de aprendizaje. El diálogo reflexivo sobre sí mismo, puede incluir cuestionamientos como ¿qué estoy aprendiendo?, ¿qué valor tiene este conocimiento?, ¿cómo aprendo mejor y más cómodamente?, ¿qué más necesito hacer para aprender?.

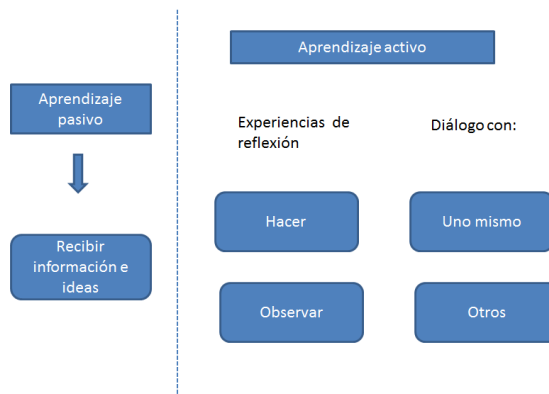


Figura 9. Actividades de aprendizaje pasivas y activas

Nota: El tipo de actividades incluidas en el aula pueden propiciar aprendizajes significativos, si favorecen experiencias de mayor participación y reflexión por parte de los estudiantes, tanto en forma individual, como colaborativa.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan algunas actividades de aprendizaje sugeridas para el aprendizaje activo e integral empleadas en la capacitación docente (tabla 4):

Tabla 4. Actividades de aprendizaje sugeridas para un aprendizaje activo e integral

OBTENER INFORMACIÓN O IDEAS		EXPERIENCIA		DIALOGO DE REFLEXIÓN	
		Hacer	Observar	Si mismo	Otros
Directo	Fuentes primarias	Escenarios reales	Fenómenos	Pensamiento reflexivo	Diálogo (dentro o fuera de clase)
	Fuentes secundarias				
Indirecto/ Varios	Datos y fuentes secundarios	Estudio de casos	Historias (mediante películas, historias contadas o literatura)	reportajes	
	Lecturas, libros de texto	Juego de papeles			
En línea	Cursos en línea	El profesor puede asignar a estudiantes a una experiencia directa		Los estudiantes pueden reflejarse e involucrarse con diferentes tipos de diálogo en línea	
	Internet	Los estudiantes pueden involucrarse con experiencias indirectas a través de la red			

Fuente: Elaboración propia.

Para incrementar las experiencias ricas en aprendizajes Fink (2006) recomienda utilizar debates, juego de papeles, simulaciones y dramatizaciones en el aula, mientras que sugiere el aprendizaje en el servicio, observaciones situacionales y proyectos auténticos como actividades independientes.

Recursos

La revisión de los recursos empleados por los docentes de las diferentes licenciaturas permitió evidenciar que por lo general emplean siempre las mismas en la mayoría de las sesiones de clase. Esto puede deberse a que la una gran parte de los docentes desconoce todos los recursos disponibles en el campus y en la institución para poder diversificar las actividades programadas, por lo que se sugirió integrar un catálogo de recursos disponibles, así como el departamento o área responsable de su control, para que se puedan solicitar y emplear como recursos en clase.

Bibliografía básica y complementaria

La bibliografía básica se consideró como aquella que está registrada en el anexo respectivo del Plan de estudios de cada licenciatura. Este apartado fue trasladado a la plantilla estandarizada del formato. El resto de las referencias sugeridas por el profesor, que incluyen libros, artículos, videos, enlaces a páginas de internet, entre otros, se clasificaron como bibliografía complementaria y se especificaron al final de cada tema o unidad (figura 10).

RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA
Caso clínico	Tapia Jurado J. Manual de Maniobras médico-quirúrgicas. Capítulo 3. Colocación de sonda nasogástrica. Editorial Alfil. Recuperado de: http://www.youblisher.com/p/499060-MANIOMBAS-MEDICO-QUIRURGICAS/ Díaz Reynoso R (2013), Endonutrición. Apoyo nutricional. Ed. Manual Moderno. Canul Medina G (2009). Glutamina en nutrición clínica. Rev. Endocrinología y Nutrición 17(4):161-9.
Aula con acceso a internet o centro de cómputo	
Catálogo de fórmulas de alimentación de Abbott	
Sonda de alimentación	
Estetoscopios, tela adhesiva, guantes desechables	
Bolsas de infusión, fórmula enteral comercial	
Alimentos	
Video sobre preparación de fórmulas parenterales	
Bolsa de nutrición parenteral prediseñada	

Figura 10. Ejemplo de recursos y referencias bibliográficas en la planeación didáctica propuesta

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Productos y criterios para la evaluación formativa del curso por periodo parcial

Al finalizar un periodo parcial de actividades, se incluyó el siguiente apartado que contiene la información integrada respecto a la evaluación formativa de los aprendizajes. Este segmento incluyó los porcentajes destinados a las diferentes actividades realizadas por los estudiantes, bajo su conducción y de manera independiente, de modo que la suma de todos los factores den como resultado la evaluación formativa del periodo parcial. Así mismo, se indicaron los resultados del aprendizaje y las evidencias de aprendizaje.

En este apartado se incluyó una tabla que especifica claramente los aspectos a evaluar, la forma de hacerlo, los criterios a utilizar y el peso de cada aspecto evaluado.

Las actividades de enseñanza con docente se retomaron de la información descrita en el programa académico, ajustando las cifras a las actividades reales programadas por el docente, mientras que las actividades independientes se establecieron directamente a partir de las actividades programadas por el profesor. La suma de factores corresponde al 100% (figura 11).

PRODUCTOS Y CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL CURSO POR PERIODO PARCIAL		
Actividad (es)		% calificación por periodo.
Primer parcial	Porcentaje por actividad	
Actividades de enseñanza con docente:		
Ensayos individuales	10	70%
Examen	40	
Reportes de lectura	10	
Participación en discusión	10	
Desarrollo análisis y resolución de casos	20	
Exposiciones	10	
Actividades de aprendizaje independientes:		
Mapas mentales	30	30%
Ejercicios	20	
Integración del catálogo de dietas	50	
TOTAL		100%
Resultados de aprendizaje	Evidencias de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta correctamente términos médicos básicos empleados en la nutrición clínica. ✓ Manifiesta creatividad en la planeación de menús, tomando en cuenta las características individuales del paciente enfermo. ✓ Muestra compromiso en la entrega oportuna de reportes, trabajos, tareas. ✓ Muestra empatía con el paciente simulado al colocar y retirar la sonda de alimentación. ✓ Reflexiona sobre sus prácticas de seguridad e higiene en la cocina, para evitar riesgos de contaminación que agraven la situación clínica de los enfermos. ✓ Trabaja armónicamente con sus compañeros ya sea en equipos o en actividades grupales. 	Mapas mentales Catálogo de dietas Reportes de prácticas Ejercicio QQQ y fotografías de evidencia de trabajo en cocina Respuestas a cuestionamientos sobre las dificultades para entender temas Examen (en caso necesario, lista de cotejo)	

Figura 11. Ejemplo de llenado de los productos y criterios para la evaluación formativa de un curso por periodo parcial

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. Cada resultado de aprendizaje comienza con un verbo de acción, seguido por el complemento del verbo y por una frase que le provea contexto.

Los resultados de aprendizaje pueden ser específicos o genéricos (Andrade, 2013). En el primer caso, implica la investigación como eje transversal para el desarrollo de cada una de las asignaturas, esto apunta a un nuevo perfil profesional, que deben saber cómo resolver los problemas que se enfrenta diariamente en el ámbito de su profesión.

En los formatos de planeación didáctica analizados, se encontró confusión por parte de los docentes respecto a la información que debieron llenar en los resultados de aprendizaje, ya que algunos los redactaron como evidencias y otros en forma de logros obtenidos por los estudiantes, lo que indica la importancia de un instructivo de llenado o curso de capacitación previo.

Evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje

De acuerdo a Fink (2006), las asignaturas o cursos basados en el aprendizaje requieren una aproximación más especializada respecto a la forma de evaluar y retroalimentar a los estudiantes, que los exámenes parciales aplicados en un curso tradicional. A este sistema se le conoce como evaluación educativa y se caracteriza por buscar la visión prospectiva; es decir, el tipo de situaciones en las que se espera que el estudiante deba saber o aplicar ese conocimiento. Una vez determinado, se crea un cuestionamiento o problema que replica situaciones de la vida real, tan cercanamente como sea posible. Pueden ser más o menos estructurados según sea el caso. Además, debe incorporar ejercicios, preguntas y/o problemas que crean un contexto de la vida real para un determinado aspecto, problema o decisión que deberán ser tomadas.

Así mismo, Fink (2006) recomienda involucrar a los estudiantes en su autoevaluación, aprendiendo a ser críticos de su autodesempeño y a crear estándares de calidad en su propia área de trabajo. La evaluación requiere de retroalimentación al estudiante, que debe ser de alta calidad incluyendo que sea frecuente (diaria, semanal, quincenal), inmediata (tan pronto como sea posible), discriminante (que determine la diferencia entre lo bien hecho y lo que no se hizo correctamente) y con cariño o empatía respecto a la forma en la que retroalimentamos a los estudiantes.

Las evidencias de aprendizaje incluyen todos aquellos documentos (exámenes escritos, reportes de prácticas, ensayos), imágenes (videos, fotografías), registros digitales (muros, blogs), etc., las cuales se recopilan a lo largo del periodo académico como evidencias objetivas de la labor docente.

4.6. Evaluación sumativa

Finalmente se integró al formato sugerido, la forma en las que los diferentes componentes evaluados en el curso o asignatura se convierten en una calificación final, de acuerdo a los criterios establecidos en el reglamento de la institución educativa. Debido a que es un componente no modificable de la planeación didáctica, se esquematiza en color gris, lo que significa que es parte de las secciones que debe llenar el coordinador académico. En la tabla 5 se ejemplifica la evaluación sumativa incluida en el formato.

Tabla 5. Evaluación sumativa

CALIFICACIÓN FINAL	PROCENTAJE POR EXAMEN
Primer examen parcial	20%
Segundo examen parcial	20%
Tercer examen parcial	20%
Examen final	40%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La formación de profesionistas exitosos y con alto nivel de capacitación y compromiso, es el resultado de la consolidación de una serie de intereses, expectativas, valores y demandas de parte de las organizaciones internacionales, la sociedad, los padres de familia, los futuros empleadores, el sistema educativo nacional, la institución de educación, los profesores y otros expertos. La institución educativa es la responsable de

dicha integración, a través del esfuerzo coordinado de sus recursos, su plantilla docente, su filosofía institucional y su modelo educativo.

A la institución educativa le compete engarzar los elementos que conforman su plan de estudios, desde el nivel del currículum, hasta al nivel del programa de una asignatura. Las cartas descriptivas o planeaciones didácticas, son el instrumento adecuado para explicitar intencionalidades, objetivos, métodos y criterios de una asignatura, en un marco educativo específico, por lo que es un documento interno de mucho valor para los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para la gestión educativa a nivel superior.

La planeación didáctica juega por lo tanto, un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Debe ayudar a transformar la docencia de modo que el eje fundamental no sea la enseñanza, sino el aprendizaje. Los estudiantes deben ser preparados para un tipo de aprendizaje autónomo, pero acompañado y guiado por los docentes; dando igual o más importancia al dominio de la forma en la que aprenden, que a la mera acumulación de contenidos; equilibrar las exigencias de la asignatura y la organización del curso con las condiciones y apoyos que se ofrecen y favorecer la progresividad y la continuidad en la formación, construyendo la planeación didáctica en función de su aportación al perfil profesional de la carrera.

A nivel de la educación superior, la capacitación pedagógica y didáctica del docente es de suma importancia, dado que la gran mayoría son profesionales con experiencia en su campo laboral, pero sin preparación en la impartición de clases, en el llenado de documentos como la planeación didáctica, en estrategias de enseñanza-aprendizaje activas que desarrollen aprendizajes significativos en los estudiantes y que propicien la formación integral del egresado. La mayoría de los docentes universitarios fueron formados bajo esquemas de enseñanza tradicional, por lo que no cuentan con experiencia en modelos de enseñanza con enfoques constructivistas y replican en sus clases, la forma en que ellos mismos fueron enseñados.

Entender a la planeación didáctica como una herramienta de gran utilidad, al comprender todos los elementos que la contienen y convertirse en una guía indispensable en la labor docente, debe uno de los objetivos primordiales de capacitación para las instituciones educativas a nivel superior. El análisis de las planeaciones didácticas y su comparación con los elementos de los syllabi, permitió detectar algunas debilidades de formato y de llenado, que fueron la base para rediseñar la estructura, el orden de los contenidos, fusionar nuevos elementos aportados por los syllabi y el plan de clase, que le den más sentido al docente y mayor congruencia y significado al estudiante al momento de leerlo y utilizarlo.

Para su correcto uso, el formato se complementó con catálogos que incluyeron recursos disponibles en el campus, ejemplos de estrategias, objetivos y resultados de aprendizaje, así como de un instructivo detallado de su llenado. Queda como siguiente etapa comprobar la comprensión y el apego hacia el instrumento por parte del profesorado, así como detectar futuras oportunidades de reajustarlo, en la medida en que los profesores adquieran mayor experiencia en su llenado y lo utilicen como una verdadera guía de su práctica docente.

Referencias

- Andrade, X. (2013). *Guía para el desarrollo de actividades de aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.uce.edu.ec/documents/22994/5f96b84b-5224-4acb-bfc6-9fa79523738c>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 10(4), 7-20.
- Díaz-Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo M. A. (2011). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de Educación Superior*, 32(3), 53-61.
- Fink, L. D. (2006). *Fink's 5 principles of fine teaching*. Recuperado de: <http://tlccvc.org/finksfive.htm>
- Fink, L. D. (2013). *A self-directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gregorutti, G. J. y Bon-Pereira, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada. ¿Es un sinónimo de calidad? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139.
- Haro del Real, F. J. (1994). Cartas descriptivas ¿Para qué?. *Sinéctica*, 4, 1-7
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- SEP. (2009). *Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales*. Recuperado de: <http://www.itesca.edu.mx/>
- SEP. (2013). *Planeación educativa*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- UNESCO. (2005). *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad. Un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*. París: UNESCO.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Zarzar, C. (2006). *La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Breve CV de la autora

Claudia Ascencio Peralta

Licenciada en Dietética y Nutrición, Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE. Maestra en Ciencia y Tecnología de Alimentos, Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe. Coordinadora y profesora de la Escuela de Nutrición de la Universidad Latinoamericana, Campus Cuernavaca. Egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana, Campus Norte. Email: claudia.ascencio@ula.edu.mx

Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva

Associated Factors the School Failure in the Secondary Education of Huelva

Carmen Márquez Vázquez *

Universidad de Huelva

En este trabajo hemos analizado algunos de los procesos educativos de la Educación Secundaria en Huelva. En concreto, nos hemos centrado en comprender aquellos que desembocan en fracaso escolar. Se ha observado la posible asociación entre el rendimiento educativo y los factores individuales, familiares y de organización escolar que ya fueron identificados por distintas aproximaciones teóricas anteriormente. El trabajo empírico se llevó a cabo en once Institutos de Educación Secundaria. Mediante el uso de una metodología mixta efectuamos un análisis micro de los factores centrados en el alumnado y un análisis meso de los factores referidos a los centros educativos. Los resultados evidenciaron la relevante dimensión del fracaso escolar en este contexto educativo. Se identificaron dos factores claves asociados de esta problemática educativa. En primer lugar, el grado de implicación familiar en el proceso educativo y, en segundo lugar, la organización escolar. Hemos observado que la prevención del fracaso escolar requiere de una actuación en dos líneas diferenciadas. Por una parte, la revisión de los criterios de agrupamiento escolar y designación tutorial que llevan a cabo los centros educativos. Y en segundo lugar, una intervención individualizada con el alumnado en riesgo que se inicie con los primeros síntomas de desapego y que se base en la cooperación continua entre familias y equipos docentes, de manera, que trasmitan a los estudiantes estrategias de aprendizaje que refuercen su motivación individual.

Descriptores: Fracaso escolar, Educación secundaria, Implicación escolar, Rendimiento académico, Educación inclusiva.

In this work we analyze the educational processes of the Secondary Education in Huelva. Mainly we focused in understanding those that end in school failure. To understand the school failure, we have observed the association between the educational performance and the individual, family factors and school organization that were previously identified by different theoretical approximations. The empirical work was carried out in eleven Institutes of Secondary Education. By using a mixed methodology, we could carry out a micro analysis of the factors referred to the student body and a meso-analysis of the factors referred to the centers. The results demonstrated the important dimension of the school failure in this context of education. Two key factors were identified associated of these educational problems. First of all, the level of familiar implication in the educational process and, secondly, the school organization. We have noticed that the school failure prevention requires proceeding in two different ways. On one hand, the review of the criteria of school grouping and tutorial designation that carry out the educational centers. On the other hand, an individualized intervention with the student body in risk that begins with the first symptoms of indifference and that is based on the constant cooperation between families and educational teams, so that they transmit to the students learning strategies that reinforce the individual motivation.

Keywords: School failure, Secondary education, Student engagement, Academic performance, Inclusive education.

*Contacto: ccarmen.marquez@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 1 de noviembre 2012
1ª Evaluación: 13 de septiembre de 2012
2ª Evaluación: 18 de marzo 2013
Aceptado: 1 de abril 2013

Introducción

En muchos países de nuestro entorno se habla en la actualidad sobre equidad educativa. La equidad educativa puede definirse como “un estado del proceso educativo basado en condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas a la obtención del éxito educativo de todo el alumnado” (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014, p. 94). Hacer efectiva esta oportunidad de éxito educativo se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de las actuales políticas educativas. A pesar de ello, los resultados de las investigaciones recientes ponen de manifiesto los reiterados procesos de fracaso escolar que presentan nuestros estudiantes (Carabaña, 2012; De la Fuente y Jimeno, 2011; FEDEA, 2013; Navarrete, 2007; Sastre, 2015).

El fracaso escolar puede llegar a tener una especial repercusión en la vida de los estudiantes y en muchos casos fracaso escolar y social aparecen asociados. Hoy en día sabemos que fracasar en la escuela comporta un alto riesgo de ser excluido del contexto social normalizado (Azevedo, 2003).

Los procesos de fracaso escolar no emergen de forma repentina, suelen mostrarse precedidos por conductas de desapego y de desvinculación progresiva que conducen al posterior abandono del sistema educativo (Fernández, Mena y Riviére, 2010; González, 2010). Este carácter previsible nos lleva a pensar que la correcta identificación de sus causas podría convertirse en el punto de partida desde el que adoptar medidas estructurales que fomenten la obtención del logro académico.

1. Fundamentación teórica

Elaborar una definición consensuada del fracaso escolar no ha sido posible hasta el momento. Esta problemática educativa se presenta como un concepto poliédrico que admite diversas interpretaciones en función del enfoque con el que se aborde. Algunos autores lo han definido en función de sus dimensiones, identificando una dimensión objetiva plasmada en los sistemas de evaluación y una dimensión subjetiva que explicaría por qué dos alumnos con una misma calificación podrían tener sentimientos de éxito o fracaso diferenciados (Perrenoud, 1990). Igualmente, al fracaso escolar se le ha atribuido componentes contextuales, determinados por las exigencias de acceso al mercado de trabajo, y componentes temporales, derivados de la evolución legislativa (Marchesi e Iglesias, 2008). Y se le ha presupuesto un valor denotativo y un valor connotativo por el que se estigmatiza al alumnado que fracasa (Fernández, Mena y Riviére, 2010).

La controversia generada en torno a la conceptualización del término ha provocado que algunos expertos se hayan mostrado contrarios a su utilización al considerar que ofrece una imagen negativa del alumnado, que daña su confianza y autoestima y que pone el énfasis en los resultados y no en la comprensión de los procesos de aprendizaje (Gimeno y Carbonell, 2004).

La imprecisión conceptual que rodea al fracaso escolar se reproduce de manera similar en la identificación de los factores que lo facilitan o promueven. Esta cuestión ha generado un amplio debate entre expertos educativos y en la literatura de referencia podemos encontrar trabajos que destacan la influencia ejercida sobre el rendimiento educativo de factores de diversa naturaleza. Factores externos al alumnado como pueden ser un entorno socioeconómico desfavorable, métodos de enseñanza inadecuados o una

actitud familiar desalentadora. Factores internos al estudiante que ponen el énfasis en las dificultades de atención y aprendizaje, el desinterés por la escuela o la dificultad de relación con iguales. O incluso la combinación de estos factores internos y externos ha sido identificada como causa del fracaso escolar (Moreno, 2009).

1.1. El alumnado como sujeto activo del éxito escolar

Si situamos al alumnado como sujeto activo del proceso educativo debemos hacer referencia a las múltiples aportaciones que han relacionado las características sociodemográficas de los estudiantes, tales como género, clase social o país de origen a su éxito o fracaso escolar (Hausmann, Tyson y Zahidi, 2009; Limones, 2011; Marcenaro-Gutiérrez y Navarro, 2011). Igualmente, aspectos más subjetivos como la motivación, las expectativas individuales o incluso los hábitos de estudio se ha relacionado con el rendimiento académico (Descals y Rivas, 2002; Navas, Sampascual y Santed, 2003). De estos últimos aspectos deriva un concepto que para nosotros es clave en el posterior rendimiento escolar, la implicación personal del alumnado en su proyecto educativo. Pensamos, tal y como recogen Simon-Morth y Chen (2009) que “los aspectos individuales se han vinculado al grado en que el alumnado está implicado, conectado y comprometido con la escuela, a la vez que motivado para aprender y rendir” (p. 4). Por tanto, esta implicación se convierte en un concepto central para explicar el éxito y fracaso escolar. Pero, ¿qué entendemos por implicación educativa del alumnado? Como respuesta a esta interrogante destacamos las dimensiones de la implicación educativa categorizadas por Frederiks, Blumfield y Paris (citadas en González, 2010) y que hacen referencia a la dimensión conductual, referida a las conductas observables que exhibe el alumnado y que indican su nivel de participación en la escuela. La dimensión afectiva, que alude a sus conexiones afectivas o emocionales que se desarrollan en la escuela. Y la dimensión cognitiva, entendida como la inversión psicológica y el esfuerzo que el estudiante dirige al aprendizaje, a la comprensión y al conocimiento.

1.2. La familia promotora educativa

De manera similar, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres también se han relacionado frecuentemente con el rendimiento educativo del alumnado (Martínez y Álvarez, 2005; Martínez-Otero, 1997; Peralbo y Fernández, 2003). El capital social familiar fue asociado a la autoeficacia académica por Bourdieu y Passeron (1970) que detectaron una mayor incidencia del fracaso escolar entre el alumnado de la clase obrera. No solo las características estructurales de la familia han sido analizadas intentando comprender el fracaso escolar de los estudiantes, sino que también las relaciones intrafamiliares y la implicación de la propia familia en la escuela se identificaron como elementos influyentes en el currículum educativo del alumnado. Algunos trabajos han asegurado que el clima familiar incide en el autoconcepto, en la autoestima, en la autoeficacia y en las conductas de autorregulación de los estudiantes incidiendo, consecuentemente, en el aprendizaje y rendimiento académico (Castejón y Pérez, 1998; Galicia, Sánchez y Robles, 2013; García, Pelegrina y Lendínez, 2002). Se ha considerado que la influencia de la implicación familiar en el proceso educativo es lo tan relevante que las expectativas familiares sobre el logro educativo pueden disminuir la probabilidad de abandono temprano (González-Pienda y Núñez, 2005; Muller, 1998). Uno de los trabajos más destacables en este sentido es el llevado a cabo por Martínez-Pons (1996). En este trabajo se analizó el significado de la implicación familiar en base al concepto de autoeficacia desarrollado por Zimmerman (1989) y se definió la implicación familiar en el

proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: las conductas de modelado (los padres ofrecen ejemplos que pueden ser imitados por los hijos/as), las conductas de estimulación (los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), las conductas de facilitación (los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y las conductas de recompensa (los padres recompensan las conductas que implican autorregulación).

1.3. La organización escolar

La organización escolar juega un papel decisivo en el desarrollo educativo de sus miembros. A través de ella puede concretarse la construcción de una escuela inclusiva y reductora de desigualdades (González, 2008; Lorente, 2006; Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013). Los modelos de dirección educativa, la formación del profesorado, los métodos de enseñanza-aprendizaje o las relaciones personales que se establecen en el interior de las aulas contribuyen a que los procesos educativos sean ricos y valiosos para todos (Baerveldt, Van de Bunt y de Federico, 2010; González, 2002; McMahon, 2009; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). De esta forma, la escuela cumpliría su función social a través de un currículo y una organización escolar al servicio de la didáctica pero lamentablemente, esta no parece ser la realidad de un sistema educativo que, como el nuestro, no garantiza un contexto motivador de aprendizaje que minimice los riesgos de fracaso escolar (Birbili 2005; Calero, 2006).

En este trabajo entendemos el fracaso escolar como un fenómeno complejo, estructural y dinámico que se concreta en la incapacidad del alumnado para alcanzar los objetivos establecidos por el propio sistema educativo (Cernadas y Marsó, 2014; García, Casal y Planas, 1998; Martínez, 2007). De acuerdo con Escudero (2005), consideramos que el fracaso escolar no es un fenómeno natural sino una realidad construida en y por la escuela, en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. En consecuencia, para ser capaces de comprenderlo debemos analizarlo desde una perspectiva holística que integre a todos los agentes implicados en el contexto escolar (González, 2009). Solo a través de esta aproximación integral podremos obtener resultados que nos lleven a elaborar nuevas prácticas educativas que propicien su erradicación.

El desarrollo de nuestra práctica profesional no permitió conocer múltiples escenarios educativos en los que observamos convergían tres circunstancias favorecedoras de los procesos de fracaso escolar. Encontramos a un alumnado que no se sentía integrado ni motivado por aprender, a docentes que hacían frente a la diversidad sin recursos ni formación para ello y a padres y madres que manifestaban serias limitaciones para resolver las situaciones de desajuste que se daban entre sus hijos y los centros escolares. Este panorama motivó nuestro deseo de acercarnos al contexto escolar de Educación Secundaria de Huelva y de profundizar en la naturaleza de los procesos de fracaso escolar.

Este trabajo se ha desarrollado con el objetivo de identificar la posible influencia de factores individuales, familiares y de organización escolar sobre el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria en la provincia de Huelva.

2. Método

La complejidad de la realidad abordada exigía la utilización de un enfoque multimetodológico (Ruiz, 2008). Para alcanzar nuestro objetivo de investigación aplicamos una metodología mixta que nos permitió obtener, analizar y vincular datos de carácter cualitativo y cuantitativo de forma complementaria.

2.1. Muestra

Una muestra representativa cuantitativa y cualitativamente será requisito imprescindible para la generalización de los resultados (Colás y Buendía, 1994). Por tanto, teniendo en cuenta que nuestro universo lo constituía el alumnado de Educación Secundaria de la provincia de Huelva, realizamos un muestreo estratificado polietápico con afijación proporcional para obtener nuestra muestra. Consideramos conglomerados los centros en función de dos indicadores: la tasa de promoción educativa por municipios facilitada por la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía y el volumen de matriculación que ya había sido conectado con anterioridad a las relaciones que se establecen en el interior de los centros educativos (González, 2006).

En base a estos indicadores generamos una clasificación de centros con alto, medio y bajo volumen de matriculación establecidos en municipios con alta, media y baja tasa de promoción. Seleccionamos un centro de cada una de las subcategorías resultantes, intentado que estuvieran representadas todas las comarcas territoriales provinciales y como resultado, obtuvimos una muestra conformada por 11 centros educativos en los que entrevistamos a 206 estudiantes y 11 representantes de los equipos directivos de cada uno de los centros seleccionados. La elección del grupo educativo participante en el trabajo de campo quedó en manos de los propios centros escolares.

La edad media de la muestra se situó en 14,7 años. La mayor parte de los estudiantes cursaban estudios de 2º y 3º curso de ESO, sin diferencias destacables en función del género (52,9% masculino y el 47,1% femenino) pero con diferencias destacables en relación al país de origen. La mayor parte del alumnado, el 88,9%, era de origen español y un reducido porcentaje provenía de algún país extranjero. Concretamente, el 6,3% procedían de Europa del Este (Rumania y Polonia), el 3,4% de América Latina (Brasil, Colombia y Venezuela) y el restante 1,4% del Norte de África (Marruecos).

2.2. Procedimiento de análisis

Tras un extenso análisis de la literatura especializada y de los informes educativos obtenidos de la base de datos Séneca (base de datos donde se sistematiza toda la información relativa a la gestión de los centros docentes, los servicios de apoyo a la educación, la inspección educativa, los programas y las actividades del sistema educativo andaluz) diseñamos dos instrumentos acordes a nuestro objetivo de investigación. Por una parte, una encuesta dirigida al alumnado que contenía cuestiones relativas a sus características socioeducativas, a sus expectativas escolares y a la implicación de sus familias en sus procesos educativos. Y, por otra parte, una entrevista semiestructurada dirigida al equipo directivo sobre los criterios que usaba el centro para decidir cuestiones relativas a la organización escolar de los centros. La información recogida se plasmó en una matriz de datos del programa estadístico SPSS. Para cada estudiante asociamos los datos obtenidos de su encuesta personal, la información procedente de la entrevista a su

centro educativo y la información que sobre evaluación educativa recogía la base de datos Séneca.

Tomando como base esa matriz realizamos dos tipos de análisis que detallamos a continuación:

- Análisis estadístico descriptivo de:
 - ✓ Las características sociodemográficas
 - ✓ La motivación y expectativas educativas del alumnado
 - ✓ El nivel socioeducativo e implicación escolar familiar
 - ✓ Los criterios de organización escolar de sus respectivos centros educativos.
- Análisis bivariable (tablas de contingencia y prueba Chi-cuadrado) con el objetivo de comprobar la asociación entre los factores anteriormente citados y el rendimiento académico del alumnado. Para este segundo nivel de análisis tomamos como variable dependiente el rendimiento académico del alumnado y como variables independientes todas las posibles variables que la revisión bibliográfica había identificado como asociadas a este rendimiento. Estas variables se encuentran detalladas a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Relación de variables independientes incluidas en el análisis bivariable

FACTORES INDIVIDUALES DEL ALUMNADO			
Sociodemográficos	Implicación y expectativas educativas		
	<u>Dimensión conceptual</u>	<u>Dimensión afectiva</u>	<u>Dimensión cognitiva</u>
Género	Rto. académico	Clima escolar percibido	Utilidad de estudios
Edad	Repetición de curso	Valoración de los	Intención abandono
Sexo	Participación	recursos del centro	Expectativas educ.
País de procedencia	estructuras educ.		
FACTORES FAMILIARES			
Modelado	Estimulación	Facilitación	Refuerzo
Nivel educativo de los padres	Interés por las relaciones y tareas para casa	Apoyo en la elaboración de las tareas para casa	Recompensas y castigos por los resultados escolares
	Interés resultados escolares		
FACTORES ORGANIZACIÓN DE CENTRO			
Criterios de agrupación del alumnado		Criterios para la distribución del horario escolar	
Criterios para la gestión de la acción tutorial		Programas de educación compensatoria	
Criterios para la elección de grupo por el profesorado			

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

El primer resultado a destacar se relaciona con la importante dimensión del fracaso escolar en nuestro contexto de estudio. El porcentaje de fracaso escolar registrado entre nuestros estudiantes ascendió hasta el 43,9% del total.

A continuación, mostramos los resultados derivados del análisis bivariable realizado. En primer lugar, nos detenemos en las variables relativas a la dimensión individual, en concreto en los factores sociodemográficos como el sexo o país de origen que no mostraron asociación estadísticamente significativa con el rendimiento. En cuanto al

sexo, ambos grupos registraron porcentajes similares de fracaso escolar, 23,8% alumnos y 20,1% alumnas y tampoco se apreciaron diferencias significativas en cuanto al país de origen. El porcentaje de alumnado español con fracaso fue del 41% y el porcentaje de alumnado extranjero fue del 43,5% respectivamente.

En cambio, sí mostraron asociación estadísticamente significativa con el rendimiento académico las dos variables de la dimensión conductual analizadas (repetición de curso anterior y participación en las estructuras educativas). De esta forma, hallamos que el 45% del alumnado que presentó fracaso escolar manifestó haber repetido algún curso anteriormente. Y que el 80% del alumnado que participaba en las estructuras escolares (consejo escolar y delegación de alumnos) presentaba buen rendimiento académico mientras que solo el 20% de ellos/as no promocionaba de curso.

En cuanto a la dimensión afectiva, la variable “aspectos más valorados del centro” también se mostró asociada significativamente al rendimiento académico. En este caso, comprobamos que el alumnado que promocionaba, al finalizar el curso, había citado como aspectos que más valoraba “la relación con el profesorado” y “la posibilidad de aprender” (en el 92% y 71,4% de los casos) mientras que la mayor parte del alumnado que no promocionaba había citado en mayor porcentaje “las actividades extraescolares” como el aspecto más valorado de su centro educativo (en el 73,3% de los casos).

En relación a la dimensión cognitiva, las tres variables analizadas mostraron asociación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. La utilidad atribuida por los estudiantes a los estudios apareció asociada a su rendimiento. El 73,8% de quienes consideraban los estudios muy útiles para su vida futura promocionaron de curso mientras que el 90% de quienes los consideraban poco útiles presentaron fracaso escolar. En la misma línea, los resultados revelaron que la intención de abandono prematuro aparecía significativamente asociada al rendimiento del alumnado. Entre el alumnado que valoraba la posibilidad de abandonar la ESO sin concluirla, el 67,3% presentaba fracaso escolar mientras que el 32,7% promocionaba. Igualmente, observamos que la aspiración educativa del 67,7% del alumnado que promocionaba se situaba en la obtención de un título universitario mientras que el 53,3% que no promocionaba situaba su aspiración en la obtención del título de ESO.

En referencia al análisis relativo a los factores familiares, destacamos que el nivel educativo de los padres y madres no apareció asociado estadísticamente significativa al rendimiento del alumnado. Por el contrario, sí mostraron asociación las conductas de estimulación y refuerzo que los padres desarrollan. Entre las conductas de estimulación destaca el interés familiar por las relaciones en la escuela. El 59,6% del alumnado cuyos padres se interesan “a menudo” por sus tareas para casa promocionaron de curso mientras que el 64,3% de quienes manifestaron que sus padres “nunca” se interesaban por ellas presentaron fracaso escolar. Igualmente, el 61,4% del alumnado con buen rendimiento académico manifestaba que sus padres se interesaban “a menudo” por sus resultados escolares y el 62,5% del alumnado que fracasaba admitía que sus padres no se interesaban “nunca” por su rendimiento escolar.

Las conductas de recompensa no mostraron asociación significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, sí aparecieron asociadas las conductas de castigo. El 80% del alumnado que manifestaba ser castigado si obtenía malos resultados académicos, promocionaba de curso.

Por último, exponemos los resultados derivados del análisis entre el rendimiento académico y las características organizativas de los centros. Estos resultados mostraron que el 63,6% del alumnado que presentaba fracaso escolar cursaba estudios en centros que realizaban agrupamiento en función de su rendimiento académico de su alumnado. En cambio, el 71,4% de quienes promocionaron estaban matriculados en centros que agrupaban por orden alfabético. Por otra parte, más de la mitad del alumnado que promocionó, el 64,3%, se concentraba en los centros que seguían la normativa vigente para la gestión de tutorías mientras que los centros que seguían otros criterios registraron una menor tasa de promoción, situada en el 35,7% de su alumnado. La mayor proporción de fracaso escolar, el 64,8%, se concentró en los centros que utilizaban la antigüedad del profesorado como criterio para la elección. Y la mayor tasa de promoción educativa se registró en los centros cuyo profesorado elegía grupo escolar en función del criterio de dirección o departamento, el 66,7% y 45% respectivamente. Todos estos resultados se detallan a continuación (tabla 2).

Tabla 2. Resultados análisis bivariable sobre el rendimiento académico del alumnado

		X ²	PROMOCIONA %	REPITE %
Sociodemográficos				
Sexo alumnado	Hombre	0,276 [^]	55,6	44,4
	Mujer		59,2	40,8
País de origen alumnado	Nacionales	2,016 [^]	59,0	41,0
	Extranjeros		56,5	43,5
Dimensión Conductual				
Repetición de curso anterior	Sí	3,602*	39,0	61,0
	No		63,2	36,8
Participación activa en escuela	Sí	0,147*	80,0	20,0
	No		56,3	43,7
Dimensión Afectiva				
Valoración de vida escolar	Posibilidad aprender	13,332***	71,4	28,6
	No posib. aprender		46,1	53,9
	Sí activ. extraescol.	6,031*	26,7	73,3
	No activ. extraescol.		59,3	40,7
	Sí relación con prof.	5,404*	92,0	8,0
	No relación con prof.		55,8	44,2
Sí relación comp.	0,437 [^]	60,0	40,0	
No relación comp.		55,4	44,6	
Dimensión Cognitiva				
Utilidad de los estudios para la vida futura	Muy útiles	50,984***	73,8	26,2
	Útiles		52,5	47,5
	Poco útiles		10,0	90,0
Posibilidades de abandono de los estudios obligatorios	Sí es posible	15,936***	32,7	67,3
	No es posible		65,0	35,0
Expectativas educativas de futuro	ESO	7,840*	46,7	53,3
	Bachillerato		50,0	50,0
	E. Universitarios		67,7	32,3
	Ns/Nc		60,0	40,0

Nota: (n=206) y (n=11) *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, ^: no significativo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Resultados análisis bivariable sobre el rendimiento académico del alumnado. Continuación

FACTORES FAMILIARES		X ²	PROMOCIONA %	REPITE %
Conductas de Modelado				
Nivel socioeducativo de los padres/madres	Sin estudios	0,896 [^]	60,9	39,1
	Educación obligatoria		56,0	44,0
	Estudios nivel medio		63,3	36,7
	Estudios superiores		53,5	46,5
Conductas de Estimulación				
Interés de los padres por la relación con profesores	A menudo	6,900*	61,4	38,6
	Puntualmente		36,8	63,2
	Nunca		37,5	62,5
Interés de los padres por la relación compañeros	A menudo	6,900*	61,4	38,6
	Puntualmente		36,8	63,2
	Nunca		37,5	62,5
Interés de los padres por las TPC	A menudo	8,990*	59,6	40,4
	Puntualmente		46,2	53,8
	Nunca		35,7	64,3
Interés de los padres por los resultados académicos	A menudo	6,990*	61,4	38,6
	Puntualmente		36,8	63,2
	Nunca		37,5	62,5
Conductas de Facilitación				
Apoyo en la realización de tareas para casa	Familia	1,806 [^]	53,8	46,2
	Compañeros/as clase		80,0	20,0
	Solo/a		59,8	40,2
Conductas de Refuerzo				
Premian los buenos resultados escolares	Si	1,179 [^]	61,0	39,0
	No		53,5	46,5
Castigan los malos resultados escolares	Si	4,285*	54,0	46,0
	No		20,0	80,0
Características de la organización escolar				
- Agrupación del alumnado	Rto. académico	8,339*	34,6	63,6
	Edad		53,1	46,9
	Orden alfabético		71,4	28,6
	Elección de optativas		42,6	57,4
- Gestión de la acción tutorial	Sigue normativa	8,761**	64,3	42,4
	Sigue otros criterios		35,7	57,6
- Elección de grupo por el profesorado	Antigüedad del prof.	8,088**	35,2	64,8
	Criterio de dirección		66,7	33,3
	Criterio del dpto.		45,0	55,0

Fuente: Elaboración propia (n=206) y (n=11) *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, ^: no significativo.

En base a los resultados descritos hemos podido diferenciar dos grupos de estudiantes con características claramente diferenciadas y que pasamos a describir. Entre el alumnado encuestado, identificamos un primer grupo de estudiantes que manifestaron tener una alta consideración de la utilidad de los estudios para el desarrollo de sus proyectos futuros. Estos estudiantes no valoraban la posibilidad de abandonar los estudios sin concluirlos y su aspiración educativa se situaba en la obtención de estudios universitarios. A nivel académico, comprobamos que la mayor parte de este grupo presentó buen rendimiento académico y promocionó de curso al finalizar el año escolar. En contraposición, identificamos un segundo grupo compuesto, en su mayor parte, por estudiantes que manifestaron una menor consideración a la utilidad de los estudios en

sus vidas y cuya aspiración educativa se situaba en la obtención del título de Bachillerato y/o Formación Profesional. Estos alumnos/as admitieron valorar la posibilidad de abandonar prematuramente su escolarización. A nivel académico pudimos comprobar que gran parte de ellos/as presentaron un bajo rendimiento académico que les obligó a repetir curso al finalizar el año escolar. Hemos representado estos datos gráficamente a continuación (gráfico 1).

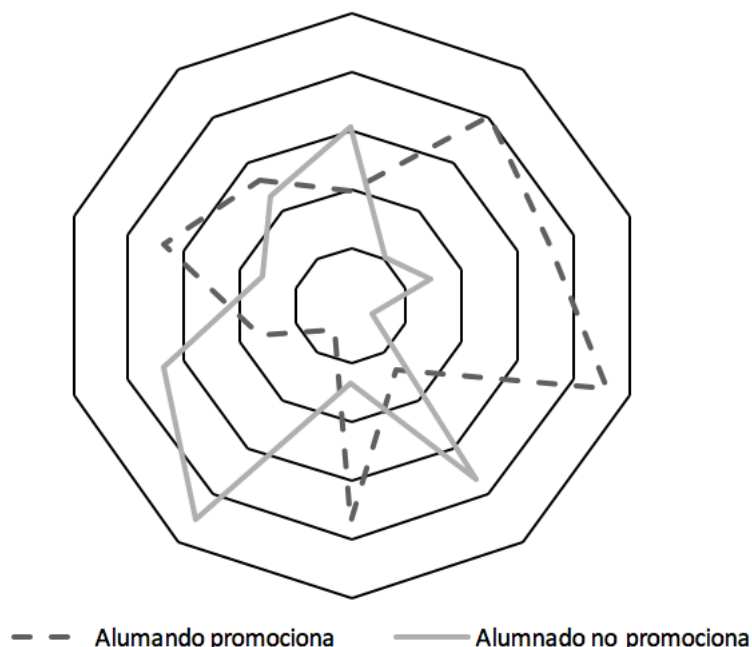


Gráfico 1. Perfiles educativos del alumnado en función del rendimiento académico
Fuente: Elaboración propia (n=206).

4. Conclusiones

Aun sabiendo que nuestros resultados no pueden generalizarse al tratarse de un estudio de caso, queremos reflexionar sobre lo observado en nuestra realidad educativa. En primer lugar, queremos destacar la importante dimensión del fracaso escolar en nuestra provincia que lo convierte en una de las grandes problemáticas a la que nos enfrentamos. Esta destacable presencia de los procesos de fracaso escolar entre nuestros estudiantes hace imposible que podamos hablar de equidad en nuestro entorno educativo. En segundo lugar, los resultados evidencian la necesidad de una estrategia de actuación conjunta que cuente con el compromiso y la implicación de todos los agentes educativos como estrategia preventiva ante el fracaso escolar.

El fracaso escolar lejos de aparecer como un fenómeno que se reproduce de forma idéntica en cualquier entorno educativo parece estar muy definido por las particulares características contextuales en las que se desarrolla. Por esta razón, para su abordaje resulta imprescindible realizar un trabajo primer trabajo de identificación de los factores que facilitan su posterior desarrollo. Este análisis preliminar nos ayudará a desarrollar una estrategia de prevención coherente y adaptada que minimice sus efectos sobre el rendimiento académico del alumnado. Paralelamente debe iniciarse el trabajo individualizado con el alumnado en riesgo en cuanto se manifiesten los primeros síntomas de desapego (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Tinajas, 2009). No debemos

esperar a que se desencadene un proceso de repeticiones sucesivas que no mejorará su rendimiento y que sumergirá al estudiante en una espiral de fracaso que concluirá en el posterior abandono escolar (OCDE, 2010).

A nivel de organización de centro se hace evidente la necesidad de una nueva configuración de la escuela centrada solo y exclusivamente en el alumno/a. Una nueva configuración centrada en identificar las barreras que dificultan la participación del alumnado en condiciones de igualdad, prestando una especial atención al alumnado en riesgo de exclusión (Booth et Ainscow, 2002). Para ello, la administración educativa debe dotar a los centros de Educación Secundaria de recursos que posibiliten una atención individualizada del alumnado y la puesta en marcha procesos de innovación que promuevan su participación en los centros (Echeita, 2009).

Igualmente, se hace imprescindible que los centros reflexionen sobre prácticas tan discriminantes como la agrupación en función del rendimiento o la asignación de profesor a grupo educativo en función de su antigüedad. Estas prácticas responden a intereses ajenos al alumnado y favorecen el desarrollo sistemático de los procesos de fracaso escolar (Cucurella, 2002; González, 2002; Feito, 2000).

En este trabajo constatamos que el aprendizaje está estrechamente relacionado con la motivación y las expectativas de los propios estudiantes (Schunk y Zimmerman, 2008) y que ambos elementos se ven reforzados cuando los estudiantes perciben interés y atención por parte de sus familias y de sus docentes. Se requiere el trabajo conjunto de los centros educativos y las familias en una relación de cooperación que transmita a los estudiantes estrategias de aprendizaje y refuerce su motivación personal.

Referencias

- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 203-245). Madrid: Alianza.
- Baerveldt, C., Van de Bunt, G. y de Federico, A. (2010). Why and how selection patterns in classroom networks differ between students. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19, 272-300.
- Birbili, M. (2005). Constants and contexts in pupil experience of schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4(3), 313-320. doi:10.1080/03050060126690
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la evaluación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Laia.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas*, 83(6), 56-78.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.

- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En M. de Puelles Benítez (Coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (pp. 155-181). Madrid: Wolters Kluwer.
- Castejón J. L. y Pérez A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50(2), 174-185.
- Cernadas, A. y Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigaciones en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi:10.17979/reipe.2014.1.2.8
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cucurella, S. (2002). *La diversitat com a avantatge. La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa.
- De la Fuente A. y Jimeno J. F. (2011). La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones. En A. Cabrales y A. Ciccone (Coords.), *La educación en España. Una visión académica* (pp. 230-271). Madrid: Monografías FEDEA
- Descals, A. y Rivas, F. (2002). Capacidades intelectuales y rendimiento escolar en secundaria: constatación de una limitada relación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion*, 6(8), 203-214.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un debate entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 166-187). Barcelona: Horsori Editorial.
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24
- FEDEA. (2013). *El informe PIAAC. Boletín observatorio educación*. Recuperado de <http://www.fedea.net/educacion/OEF/OEF1.pdf>
- Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Madrid: Editorial Ariel.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. doi:10.6018/analesps.29.2.124691
- García, M., Casal, J. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- García, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95. doi:10.1174/021037002317417796
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 82-99.
- González, M. T. (2009). El abandono escolar: etiología, causas y vías para su reducción. *Escuela Española*, 3, 7-8.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno a la implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Hausmann, R., Tyson, L. y Zahidi, S. (2009). *The global gender gap report 2009*. Ginebra: World Economic Forum.
- Limones, I. (2011). Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia la escuela. *Etic@net*, 11, 233-252.
- Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-13.
- Marcenaro-Gutiérrez, O. y Navarro, C. (2011). El rendimiento educativo del alumnado en secundaria: ¿cuestión de género? *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 61, 39-70.
- Marchesi, A. e Iglesias, E. (2008). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. *Transatlántica de Educación*, 5, 11-129.
- Martínez, J. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de las familias y centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64, 213-227. doi:10.1080/00220973.1996.9943804
- McMahon, W. (2009). *Higher learning, great good: the private and public benefices of higher education*. Baltimore (MD): John Hopkins University Press.
- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Zona Próxima*, 11, 186-195.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356. doi:10.2307/2673174
- Muñoz, J., Rodríguez, D. y Barrera, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 97-123.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 4-16.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, G. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: la capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 225-237.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results*. París: OCDE.
- Peralbo, M. y Fernández, L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 309-323.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimetodológico en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28.
- Sastre, A. (2015). *Iluminando el futuro: invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Recuperado de: <http://www.savethechildren.es/>
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi:10.1177/0044118x09334861
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Tinajas, A. (2009). La formación de grupos y la atención a la diversidad en un centro de enseñanza secundaria. Estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-9.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 67-98. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329

Breve CV de la autora

Carmen Márquez Vázquez

Doctora Europea en Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva, obtuvo el título de doctora con la tesis "Fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva" en 2014.

Desde 2009 se dedica al mundo de la docencia e investigación universitaria. Ha trabajado como profesora asociada en los departamentos de sociología y trabajo social de las Universidades de Huelva y Pablo Olavide de Sevilla durante más de cinco años y actualmente, en el departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y en el Máster de Psicopedagogía y Máster de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de la Rioja. Interesada en la investigación educativa trabaja sobre la situación de los grupos vulnerables (niñas, población inmigrante, absentistas) dentro del sistema escolar. Durante más de quince años ha trabajado como técnica de proyectos sociales y educativos en distintas administraciones públicas, desde el Instituto Andaluz de la Mujer a la Diputación de Huelva o la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía. Email: ccarmen.marquez@gmail.com

El Papel Directivo y la Promoción de la Participación de las Familias y la Comunidad en las Escuelas Básicas. El Caso de la Comuna de Panguipulli-Chile

Leadership Role and Promoting the Participation of Families and the Community in Basic Schools. The Case of Panguipulli-Chile

Claudio Barrientos Piñeiro ^{1*}

Patricia Silva García ²

Serafín Antúnez Marcos ¹

¹ Universidad de Barcelona ² Universidad de Lleida

El presente texto aporta valiosa información acerca del desempeño directivo en relación con las características y orientaciones que se le concede a la participación de las familias y la comunidad en la vida de las escuelas básicas de Panguipulli. Presentamos un Estudio de Casos a través de un enfoque cualitativo en que se hacen visibles elementos del contexto sociocultural y geográfico que enfrenta la gestión directiva y que repercuten directamente en favorecer o dificultar dicha promoción dentro del territorio estudiado. Describe y analiza visiones y formas de hacer, identificando las principales actividades, modalidades y formas de participación. Este conocimiento aporta un sustento teórico referencial y unos resultados empírico sustanciales de una realidad particular, que se traduce en una contribución a la discusión académica como insumo para en el fortalecimiento de esta dimensión.

Descriptor: Participación, Familias, Comunidad, Dirección escolar, Liderazgo.

This text provides valuable information about management performance in relation to the characteristics and guidance is given to the participation of families and the community in the life of basic schools Panguipulli. We present a case study through a qualitative approach that visible elements of cultural and geographical context facing executive management and directly affect favor or hinder such promotion within the territory studied are made. It describes and analyzes visions and ways of identifying the main activities, methods and forms of participation. This knowledge provides a referential theoretical support and substantial empirical results of a particular reality, which translates into a contribution to the academic discussion as input for the strengthening of this dimension.

Keywords: Participation, Family, Community, School management, Leadership.

*Contacto: clabapineiro@gmail.com

Introducción

El papel de los directores de escuelas, como líderes pedagógicos en la gestión de sus centros educativos, ha ido cobrando cada día mayor relevancia, debido a la repercusión e impacto que su desempeño cobra hacia el mejoramiento de la educación. Es una dimensión que ha sido poco estudiado y que requiere de una atención preferente. Un importante estudio realizado en Chile (Weinstein y Muñoz, 2012) deja en evidencia lo poco que sabemos acerca de los directores de escuelas en Chile y el nulo conocimiento que se posee sobre este ámbito de estudio en particular.

Este mundo interconectado y sobre informado, con asentados nuevos modos de hacer y relacionarnos, exige al sistema educativo adoptar nuevas formas de liderazgos y reclamado una mayor corresponsabilidad social sobre la educación, principalmente de parte las familias y las comunidades cercanas, en el convencimiento que hacerse cargo de la tarea de educar no puede –ni debe– ser solo tarea exclusiva de las escuelas. Aquello debe configurarse con la incorporación protagónica de los padres y el entorno social inmediato, otorgando la posibilidad que los agentes educativos puedan involucrarse y aportar sus ideas y fortalezas en la tarea educativa. Esto implica la necesidad de promover una participación pedagógica, liderada por los directores, en quienes recae la responsabilidad sobre la calidad de la educación que sus instituciones entregan y de quienes poco se ha estudiado sobre su desempeño.

Bajo estas ideas, compartimos la necesidad de comprender y fortalecer la labor directiva en torno a la promoción de la participación en las escuelas, para aportar a los procesos de mejora de la dirección y gestión en esta dimensión en particular y en el desempeño y la formación directiva a todo nivel.

1. Fundamentación teórica

En estas dos décadas y media de inicio del XXI, más que en cualquier otro período de la historia mundial, los sistemas educativos han reclamado una urgente necesidad de contar con el respaldo incondicional de las familias y sus entornos sociales para enfrentar las complejas circunstancias educativas.

A pesar que la educación focaliza sus esfuerzos en propender al desarrollo integral de las personas, parece ser que esto no ha prosperado como se desea. Los procesos formativos aún “tienden al reduccionismo, enfocándose en una formación que busca adecuarse a las demandas del mercado laboral, las exigencias de la economía o una formación académica” (Aylwin, 2013, p. 19). Reconociendo algunos avances a nivel mundial, América Latina todavía está en deuda con aquello, aun cuando aspectos fundamentales para el desarrollo humano se abordan de manera parcelada (convivencia, valores, discernimiento ético, otros).

En un mundo consumista y de expansión productiva esta situación parece ser un tema de segundo orden, que es necesario revertir a través de la apertura formativa de las escuelas, las familias y la sociedad en su conjunto para afianzar el compromiso de responsabilidad y corresponsabilidad con la educación de las nuevas generaciones. Aquello permitirá fortalecer los procesos la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, condición que en el actual modelo es cuestionable.

Reflejo de esto han sido las innumerables reformas implementadas por muchos gobiernos en los últimos quince años. México (OCDE, 2012a); Perú (Morillo, 2002); Chile (Contreras, 2011); España (MECD, 2004) en que paradójicamente, a pesar de los esfuerzos, continúan vigente los exiguos resultados en mediciones estandarizadas como PISA (OCDE, 2012b) o el SIMCE en Chile.

El actual escenario social reclama innovaciones en esta dirección. Nos recuerda Tejada (2000) que “los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas” (p. 1), con espacios de aprendizajes más abiertos, democráticos y cohesionados con las realidades locales.

Investigaciones como las de Salimbeni (2011) han demostrado que: “...el rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales...que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación” (p. 21).

Por su parte, Anderson (1999, citado en Torres, 2001), fundamenta que: “...los defensores de la participación proponen que las familias y comunidades deberían participar en diversas dimensiones del quehacer escolar incluyendo (a) la gestión y la toma de decisiones, (b) la organización para la equidad y la calidad, (c) el currículum y su manejo en el aula, y (d) el apoyo educativo en el hogar” (p. 24).

Abrazamos la idea entonces que esta instancia debe extrapolar a la sola asistencia de las familias en determinadas situaciones escolares, entendiendo que participar “es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de determinadas tareas que se desarrollen” (Antúnez, 2000, p. 89).

En estos términos, el Ministerio de Educación de Chile, considerando las aportaciones de Flamey y colaboradores (2005, p. 11-12), ha acogido como referentes en sus políticas de participación cinco niveles de actuaciones (figura 1), lo que deberían ser propiciados por los directores de escuelas.

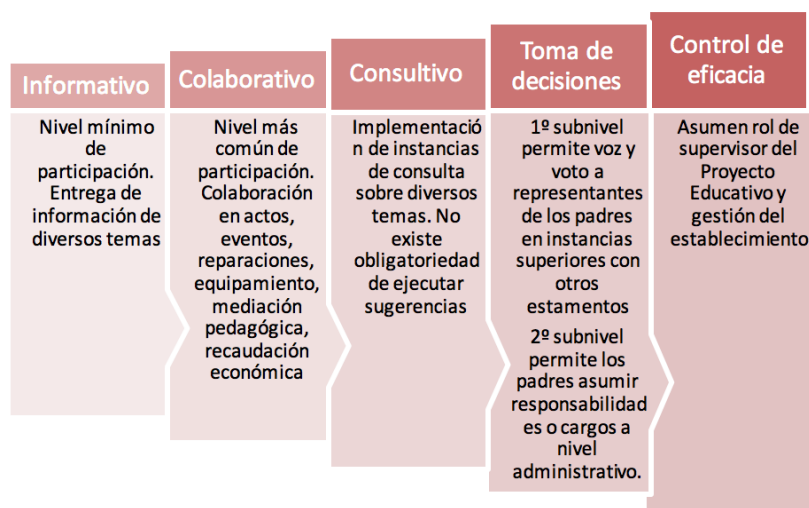


Figura 1. Niveles de participación según Flamey, Gubbins y Morales (1999)

Fuente: CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

Además de lo anterior, creemos conveniente considerar la visión que al respecto de la participación tiene Kidder (2013), quien afirma que: “Treinta años de investigación internacional muestran que lo que los padres hacen en casa es lo más importante para el éxito de los alumnos... En lugar de centrar todos los esfuerzos en conseguir atraer a los padres a la escuela, las escuelas necesitan desarrollar mejores maneras de comunicarse con ellos”, situación que de acuerdo a las actuales problemáticas sociales se presenta como una positiva estrategia de considerar.

Figura indisociable y fundamental para poner en juego estos planteamientos es el director quien, según afirma Ball (1994), “es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela” (pp. 92), por tanto deber ser considerado como la figura de influencia determinante al establecer el rumbo de la organización. Es el líder y “el profesional de nivel superior que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación de la unidad educativa” (Fundación Chile, 2006, p. 2), de quien se necesita que su desempeño y sus competencias personales y profesionales dialoguen con la apertura de espacios de participación, cimentando su gestión bajo principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática. Por tanto, su acción debe estar impregnada en la convicción de que “la participación social significa aprender a tomar decisiones conjuntas entre director, maestros, padres y madres de familia y alumnos, así como recibir ayuda y colaboración de ex alumnos y otros actores de la comunidad” (Santizo, 2009, p. 1).

Consecuente con ello, “se observa la conveniencia de instalar nuevos modos de “hacer y vivir la escuela” a los que exige generar propuestas contextualizadas que respondan a las demandas existentes” (Gairín, 2003, p. 22), labor imperiosa que todo director debe llevar adelante, siendo el líder responsable de dirigir, dinamizar y motivar los procesos de participación de todos los actores educativos.

2. Método

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, focalizado en un Estudio de Caso con un diseño etnográfico orientado en “describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002, citado en Hernández et al., 2006, p. 697). Centró su atención en un contexto social natural, cuyo objeto de estudio fue analizado en su dinámica normal, sin manipularlo ni modificarlo.

Nos planteamos como objetivo principal describir, analizar y comprender el papel de los directores de escuelas básicas en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad con el fin de aportar a los procesos de mejora de la gestión educativa y la participación. Para ello nos sirvieron como fuente principales de información diez directores que se desempeñan en un 90% en la administración pública a cargo de escuelas con similares características socioeducativas del área urbana y rural, en su mayoría con más de 5 años en sus cargos en la comuna, con quienes realizamos entrevistas semi estructuradas. Igualmente realizamos observaciones no participantes con cinco de los diez directores, con quienes estuvimos en cinco reuniones con padres, en tres de actividades de participación en sus escuelas y en diez en jornadas de un día con ellos. Éstos profesionales conformaron el 100% de las direcciones de escuelas de la comuna, con lo cual la muestra fuera muy representativa.

Las fuentes complementarias la constituyeron grupos promedio de seis docentes, asistentes de la educación, padres representantes de Centros Generales de Padres y de la comunidad ligados a las escuelas de desempeño de los directores, con quienes indistintamente se realizaron cuatro grupos de discusión. Finalmente, aplicamos un cuestionario a una muestra de 168 padres, de los cuales un 75% poseía más de 5 años en dicha responsabilidad y un 76% lo había ejercido en más de una escuela dentro de la misma comuna, con una edad promedio de 41 años y un 90% mujeres (figura 2).

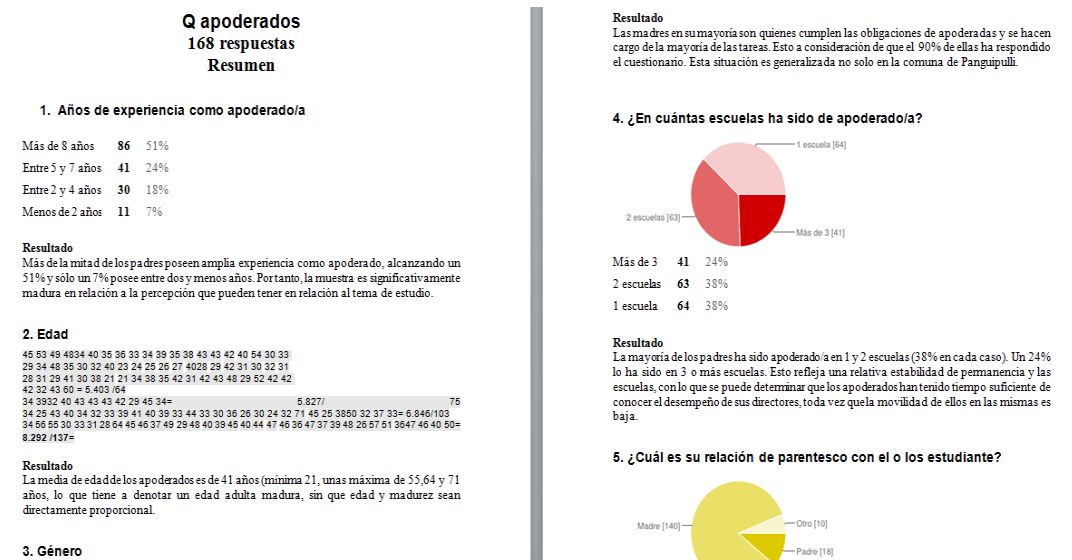


Figura 2. Resultados cuantitativos cuestionarios aplicados a padres
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información de las entrevistas y grupos de discusión fue abordada inductivamente utilizando el programa ATLAS.Ti 7. considerando cuatro niveles de análisis: fragmentación de la información, codificación, categorización y obtención de meta categorías (figura 3).

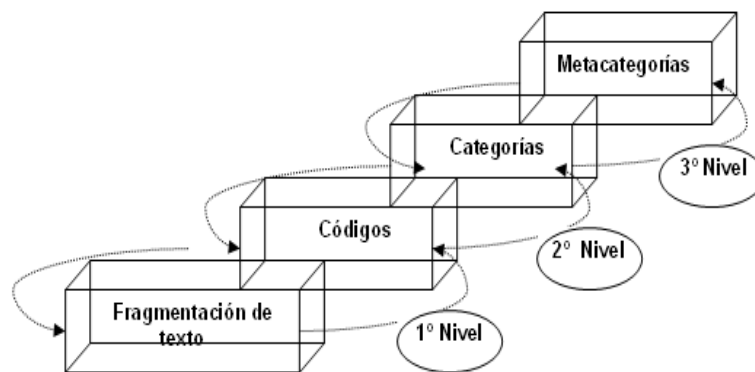


Figura 3. Niveles de análisis para la reducción de información
Fuente: Recuperado de Silva (2008).

En primera instancia, tanto a las entrevistas como grupos de discusión le asignamos un código, sin una identificación directa de persona o estamento, desde donde se obtuvieron las Unidades de Significado. En un 2º nivel asignamos un código identificatorio a dichas Unidades y posteriormente agrupamos los códigos en categorías de acuerdo a su similitud de sentido semántico, lo que nos llevó a un 3º nivel. Finalmente, reagrupamos dichas categorías en un 4º nivel desde donde emergieron las meta categorías que responden a los ejes centrales del estudio (figura 4).

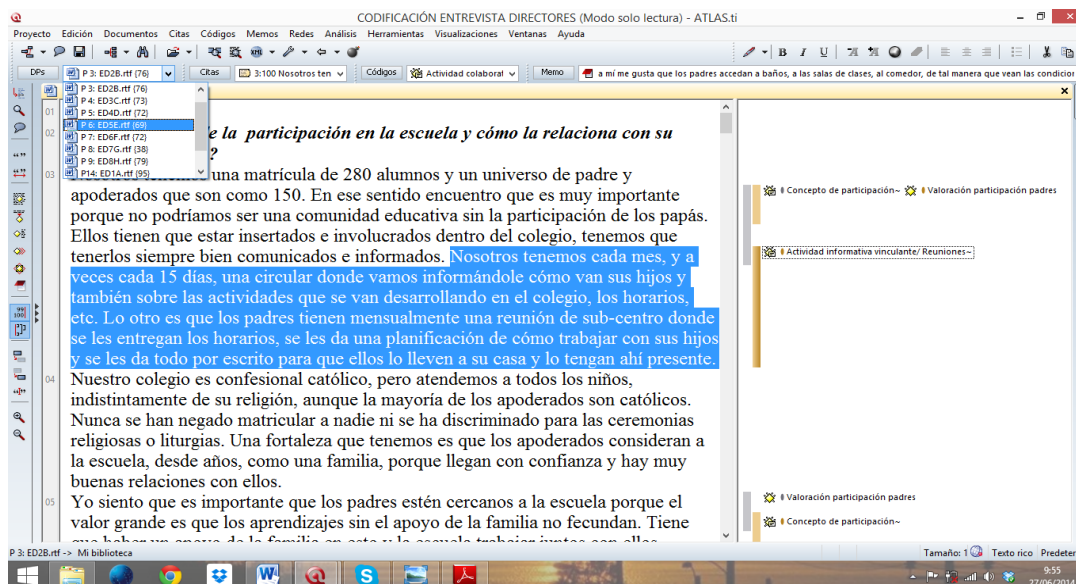


Figura 4. Primer y segundo nivel de análisis: US y códigos Entrevistas Directores en ATLAS. Ti 7

Fuente: Elaboración propia.

En el transcurso del análisis de la información realizamos agrupación, reagrupación y eliminación de códigos con el objeto de refinar la información obtenida, tomando como referencia los principios orientadores del método comparativo constante (Maykut y Morehouse, 1998, p. 135), representado en la figura 5.

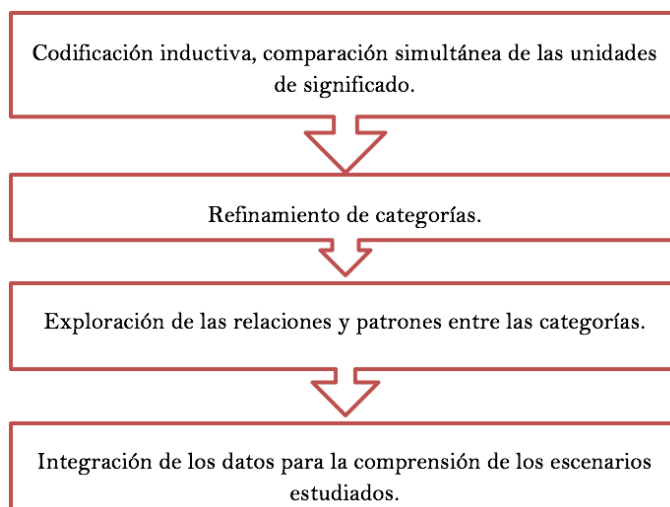


Figura 5. Etapas método comparativo constante
Fuente: Elaborado a partir de Maykut y Morehouse (1998).

Este proceso fue realizado en 5 oportunidades, las cuales arrojaron los resultados expuestos en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados fases de refinación de la información

FASES	US	CÓDIGOS
1°	736	199
2°	711	167
3°	705	160
4°	697	146
5°	671	136

Fuente: Elaboración propia.

Un resumen del trabajo analítico anterior se muestra en la figura 6:

CUADRO RESUMEN DE RESULTADOS NIVELES DE ANÁLISIS

Meta categorías	Categorías	US – Códigos y Familias de Códigos	Total US
Competencias profesionales.	Competencias habituales	Competencias directivas – Conocimientos, actitudes. Valores, habilidades sociales, habilidades personales, liderazgo (104)	173
	Competencias por fortalecer	Competencias directivas por fortalecer (22)	
	Competencias relevantes	Competencias directivas relevantes (16)	
	Competencias de un buen director	Características de un buen director (14)	
	Valoración de sus competencias	Valoración nivel competencial (10)	
	Características directores	Características directores Panguipulli (7)	
Visión directiva	Concepciones y valoraciones sobre la participación	Apreciaciones y tendencias de participación de los padres (71) Valoración de la participación de padres (19) Concepto de participación (17) Valoración de la participación (11) Valoración de la participación de la comunidad (7) Anhelos directivos de participación (5)	137
	Implicación en la comunidad	Participación dentro de la comunidad (7)	
	Variedad de actividades	Actividades escuela-comunidad (29) Actividades colaborativas comunidad (22) Actividades formativas padres (18) Actividades informativas vinculantes (14) Actividades resolutivas de padres (9) Actividades colaborativas de padres escuela (7)	
Objetivos de las actividades	Promoción de valores y actitudes de las actividades (21)		
Efectividad	Efectividad de las actividades (4)		
Condicionantes de contexto.	Dificultades	Dificultades promoción de la participación (74)	88
	Facilitadores	Facilitadores de la promoción de la participación (14)	
Prácticas directivas.	Prácticas cotidianas	Prácticas directivas habituales (56)	85
	Prácticas relevantes	Prácticas directivas relevantes (9)	
	Prácticas por implementar	Prácticas directivas no habituales (6)	

Figura 6. Extracto cuadro resumen final del proceso de codificación

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este análisis emergieron las distintas categorías que originaron siete meta categorías relevantes, de las cuales solo la visión directiva, actividades de participación y condicionantes del contexto han sido consideradas para efectos del presente artículo (tabla 2).

Por otra parte, la información obtenida en los cuestionarios de padres se acopió en la aplicación *Google form*, donde se realizó un análisis manual cualitativo de las respuestas abiertas, en tanto que la información cuantitativa fue tabulada y graficada por la misma aplicación y luego interpretadas cualitativamente (figura 7), con lo que se enriqueció la información obtenida en las entrevistas y grupos de discusión.

Basados en esta información pudimos comprender la realidad del comportamiento idiosincrásico de los participantes, conociendo sus opiniones, actitudes y razones por las que se desenvuelven de una determinada manera en este espacio sociocultural propio, lo que se presenta a continuación.

Tabla 2. Meta-categorías y definiciones

CÓDIGO	METACATEGORÍAS	DEFINICIÓN
VD	Visión directiva	Concepciones y valoraciones de los directores en relación a sus conceptualizaciones, percepciones, tendencias y proyecciones de la participación de los padres y la comunidad en la escuela y de su propia implicación en sus comunidades.
CP	Competencias profesionales	Conjunto combinado de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de personalidad que articulan y movilizan los directores en sus prácticas directivas para la efectiva promoción de la participación de los padres y la comunidad en sus escuela.
PD	Prácticas directivas	Conjunto de comportamientos orientados a la concreción de la promoción de la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
EPP	Estrategias de promoción de la participación	Conjunto de acciones planificadas y concretas en que los directores desentrañan sus modos de hacer con el propósito de promover la participación de las familias y la comunidad, movilizand una variedad de recursos, dispositivos, herramientas y decisiones para ello.
AP	Actividades de participación	Iniciativas promovidas por los directores, la comunidad educativa o la comunidad que permiten la intervención de los padres o agentes educativos en el quehacer escolar, independiente de su intencionalidad inclusiva.
CC	Condicionantes del contexto	Elementos que determinan las ventajas y desventajas que inciden en la eficiencia de la gestión directiva para promover la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.
VAE	Visiones de los agentes educativos y la comunidad	Consideraciones, percepciones y valoraciones de los docentes, padres, asistentes de la educación y la comunidad en relación a las competencias profesionales y desempeño de los directores en relación a la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas.

Fuente. Elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados obtenidos fueron clasificados de acuerdo a las meta-categorías obtenidas en el análisis de la información. En relación al presente eje temático estas fueron: visión directiva, actividades de participación y condicionantes del contexto.

3.1. Visión directiva

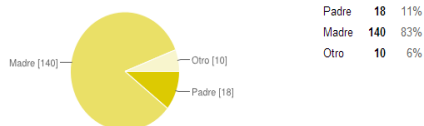
Indagamos en las visiones que tienen los directores con respecto a la participación y las dificultades detectadas por ellos en relación a su promoción. De ello exponemos:

3.1.1. Participación

Todos los directores entienden que la participación de las familias y la comunidad es un proceso fundamental en la vida de las escuelas. Afirman que los padres son parte importante del proceso educativo de sus hijos y concuerdan en que la participación permite mejorar su educación.

Categorícamente afirman que los padres son los primeros y más importantes educadores de sus hijos. Al respecto uno de ellos señaló: “...los padres son una parte de la comunidad escolar que todo establecimiento debe privilegiar para que se aboquen a una misma tarea, obtener buenos aprendizajes de los estudiantes...”

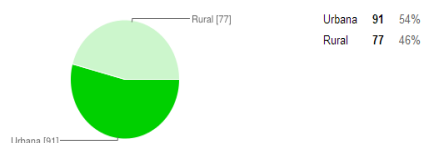
5. ¿Cuál es su relación de parentesco con el o los estudiante?



Responder Otro de la N° 5

Hermana Tía Padre Abuela

6. Zona de residencia en la comuna.



7. ¿Cuáles son los principales motivos por los que usted va a la escuela?

Sanar del comportamiento de mi hija y cómo le va en los estudios. Averiguar cuando no tengo claro alguna tarea y cuando alguno de mis hijos son molestados por otros niños. Enterarme del comportamiento y las notas de los niños. Enterarme del comportamiento de los niños y sus notas. Por mi hijo Para el apoyo a mi hijo y mantenerme al tanto de sus avances de estudio y comportamiento. Por el desempeño de mi estudiante Para apoyar a mi hijo Para saber cómo va mi hija en los estudios, apoyarla asistiendo a reuniones y preocupándome por ella. Para informarme del rendimiento de mi hijo. Para saber de mis hijos. por que trabajo en la escuela, y me entrevisto con las profesoras cuando necesito saber sobre los aprendizaje, actividades en que debe participas y

Figura 7. Tabulación información cuestionario de padres

Fuente: Elaboración propia.

Concuerdan en que su rol participativo debe reflejarse en una mayor implicación, donde las familias manifiesten sus opiniones sobre la vida institucional, el quehacer educativo y ser considerados en la toma de decisiones. Conciertan en que la participación no debe circunscribirse únicamente a entregar información o asistencia pasiva a las convocatorias de la escuela. La siguiente afirmación lo expresa: “La participación no solo tiene que ver con la entrega de información, va más allá. Por ejemplo si vas a hacer la reformulación de tu Proyecto Educativo Institucional debes tomar en consideración lo que ellos puedan aportar”.

En relación a la participación de la comunidad, existe consenso en que el entorno social es relevante como promotor del mejoramiento educativo (Flecha, 2009; Salimbeni, 2011; Silva, 2008). Al menos ocho directores enfatizan su importancia. Siente que esta relación debe desarrollarse bidireccionalmente y que las escuelas deben promover el acercamiento con su medio. Sin embargo, desde el punto de vista personal solo cinco de los directores mantiene una participación permanente en alguna instancia de la vida social de sus comunidades. Los otros lo hacen movilizados por las obligaciones del cargo. Algunas declaraciones al respecto dicen: “Yo participo del Rotary Club, que es mi instancia más formal. Trato de estar siempre visible en lugares importantes...”; “No, a título personal no participo en la comunidad...”

Esto evidencia que la reciprocidad de colaboración manifestada por los directivos no se reflejaría en su justa dimensión. Parece ser que por un lado sí se presentan niveles adecuados de participación con los agentes comunitario pero la respuesta colaborativa de los directores parece ser débil.

3.1.2. Dificultades

A pesar de que existe una alta valoración de la participación, queda de manifiesto que no está exenta de dificultades:

Niveles de participación de las familias

Son conscientes de que es necesario seguir abriendo espacios de participación, incrementando el apoyo formativo hacia los padres. Aspiran a fortalecer la autonomía para que sean las familias quienes asuman un rol más activo en la escuela partiendo de sus propias necesidades.

Compromiso de los padres para con la educación de sus hijos

Cinco de los diez directores cree que las escuelas no deberían preocuparse por promover la participación. Esto debe ser un acto natural y espontáneo de los propios padres. La mayoría de las madres -participantes del grupo de discusión- también coinciden en que no tendría por qué ser un tema de preocupación de la escuela. Manifiestan que son los padres los que no están cumpliendo sus obligaciones. Aquello lo grafican de la siguiente manera: “A la mayoría de los apoderados no les interesa nada, porque se ha intentado de todo y la verdad es que no hay llegada”.

Todos los directores coinciden en que las madres son quienes asumen las mayores responsabilidades vinculadas a los compromisos educativos de los hijos y mantienen el vínculo con las escuelas, independientemente si tienen o no una actividad laboral fuera de casa. Los papás preferentemente se abocan a trabajar. Parece ser que la mayoría de los papás se desliga de esta responsabilidad, al menos desde su presencia directa en la escuela. Uno de los directores afirma: “El hombre se desliga de su rol de padre responsable de la parte educacional, él solamente disfruta del término del año escolar, de la entrega de un certificado, pero no está en el del proceso...”

Antecedente complementario de esta afirmación es el resultado de la participación de género en el cuestionario aplicado a los padres. De un total de 150 personas que declararon su género, 135 fueron mujeres (90%). Otro antecedente es la total presencia de mujeres participantes en el grupo de discusión, quienes tras sus relatos igualmente ratificaron esta realidad.

Visión sobre la misión de las escuelas que poseen las familias

La totalidad de los directores aseveran que las familias aún asumen que la escuela es quien tiene la mayor potestad sobre la educación de los estudiantes, al menos en términos cognitivos. Sienten que los padres –en general– aceptan pasivamente lo que las escuelas hacen y proponen. Por esto mismo creen que no se reconocen como agentes educadores, no se sienten valorados y menos incorporados al sistema. Sin embargo, ellos mismos declaran que aquello puede producirse debido a que las mismas dinámicas escolares –y la gestión directiva en particular– pueden provocar esto. Un director reconoce lo anterior declarando que: “Yo percibo que no siempre los apoderados consideran que su participación es relevante o que son tomados en cuenta”.

Igualmente, más de la mitad concuerdan en que los padres casi no se inmiscuyen en los lineamientos pedagógicos y en los contenidos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en actividades pedagógicas no es una prioridad. Siempre serán las actividades festivas y celebraciones las que acaparen mayor interés. Esto lo refirma este fragmento: “Los apoderados por lo general vienen poco por cosas pedagógicas”, lo que se refleja en

el bajo interés que demuestran por las actividades que puedan ayudarles a fortalecer su rol educativo. Al respecto dicen: “Se involucran más con actividades como aniversario del colegio, Fiestas Patrias, licenciaturas”. Su rol es fundamentalmente receptivo y muchas veces pasivo en aspectos que tendrían que ser de su interés.

Los resultados del cuestionario de padres ratifican lo anterior. Ante la pregunta: Si usted participa en la escuela ¿En qué actividades lo hace?, las respuestas mayoritarias apuntaron a aquellas de corte recreativo, deportivas, celebraciones y actos. Un 44% de los padres dijo asistir con frecuencia a los eventos artísticos culturales, licenciaturas, actos del Día de la Madre, Día del Alumno, Día del Profesor, entre otros. En menor proporción (14%) lo hacen en convivencias y colaborando con trabajo en actividades de los cursos o el Centro General de Padres. Un grupo ínfimo declara participar en actividades de las bibliotecas, talleres, acompañando a los niños en viajes o apoyando alguna actividad extraescolar. Un 7% declara no participar ni asistir a nada.

La información obtenida a través de las observaciones no participante dejaron ver que la asistencia a las reuniones es baja, evidenciándose un promedio de asistencia inferior a la media.

3.2. Actividades de participación

De acuerdo a su origen, orientaciones y beneficiarios pudimos clasificar las actividades de participación en tres ámbitos, cada una con diferentes modalidades, tal como lo muestra la tabla 4.

Tabla 4. Clasificación de actividades de participación en las escuelas de Panguipulli

ÁMBITOS	BENEFICIARIOS	MODALIDADES
Escuela - Familias - Comunidad	Familias - Comunidad	Formativas (charlas y talleres) - Reuniones - Celebraciones de efemérides - Festividades y Ceremonias - Artístico/ Deportivas - Solidarias
Familias - Escuela	Escuela - Alumnos	Colaboración con trabajo - Apoyo a la enseñanza - Apoyo económico
Comunidad - Escuela	Escuela - Alumnos - Familias	Apoyo educativo - Mejoramiento infraestructura - Asistencialidad

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Actividades Escuela - Familia - Comunidad

Son impulsadas por las escuelas a objeto de dotar a los padres de conocimientos, habilidad, valores o actitudes que vayan en beneficio del fortalecimiento de los procesos educativos familiares y del bienestar de las mismas. Se espera que redunden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Aun cuando los directores le asignan gran validez, todos coinciden en afirmar que en sus escuelas han realizado talleres para padres con variadas temáticas (informática, deportivas, artesanales, otras) y que ellos no se interesan por asistir. Esto lo confirman también las apoderadas asistentes al grupo de discusión: “...nuestra directora puso un taller de aeróbica y de cocina para los papás el año pasado y hubo casi nula participación, tuvo que eliminarlo...”

En relación a las reuniones de padres existe descontento con las dinámicas y temáticas de las mismas, lo que al parecer constituye una causa en la baja asistencia. Uno de los directivos señaló: “Uno de los argumentos que se dan los apoderados es que no vienen a las reuniones porque son muy aburridas”, esto a raíz de que por muchos años el centro

de interés han sido los temas económicos y organización de actividades recreativas y celebraciones. Todas las madres participantes del grupo de discusión estuvieron de acuerdo en que: “No queremos ir porque nos agobian las reuniones, a lo mejor se pide mucho, que la cuota, que el beneficio, que esto, que lo otro”.

Sin embargo, la mayoría de los directores han comenzado a impulsar cambios estructurales, focalizando la intención en aspectos pedagógicos y formativos por sobre los económicos y festivos tan tradicionalmente arraigado.

Pudimos establecer cuatro modalidades de reuniones que realizan los directores, en las que transversalmente se presentan tres enfoques distintos (figura 8).



Figura 8. Modalidades y enfoques de reuniones de directores con padres y comunidades
Fuente: Elaboración propia.

En cada modalidad, dependiendo del estilo directivo, se refleja una mayor o menor presencia de alguno de los tres enfoques, aunque el predominio es el informativo. En menor grado el consultivo y en instancias muy reducidas las resolutivas.

Se estableció que las reuniones ampliadas de padres son dirigidas por los directores y se realizan entre dos y cuatro al año. Son instancias principalmente informativas sobre la situación actual y futura de las escuelas y rendición de cuentas sobre ingresos y egresos de dinero. Un testimonio de aquello es: “Nosotros acá hicimos la cuenta pública, con un recuento generalizado de todas las actividades del año anterior y rendición de dineros que ingresan y salen tanto del nivel colegio como del Centro de Padres”.

Las reuniones con las directivas del Centro de Padres son dirigidas por el director y no presentan regularidad de realización. Se convocan principalmente ante situaciones importantes por resolver. Es una instancia informativa, consultiva y resolutiva, principalmente en temas de colaboración en servicios e inversiones de recursos, como por ejemplo: determinar algún beneficio, conformar comisiones de trabajo, definir la utilización de dineros, etc. Por estar compuesta por pocas personas es una instancia de diálogo más abierto y participativa como para readecuar documentos oficiales (Proyecto Educativos Institucional o Manuales de Convivencia), situación que a nuestro entender se presenta restrictiva y escasamente representativa.

En cuatro a las reuniones con las directivas de los sub-centros son dirigidas por los integrantes de la directiva del Centro de Padres, aunque también asiste el director o un representante de él. Son convocadas entre tres o cuatro veces al año. El enfoque predominante es el informativo/consultivo, con una leve inclinación resolutiva sobre

temas propuestos por la misma directiva o sugeridos por los directores. De ello dan cuenta que: “La reformulación de estos instrumentos te obliga a compartir y dar participación a los estamentos, pero ya de forma más interna...el rol de los padres se observa en decisiones que puedan ser tomadas por ellos y sus opiniones son consideradas, pero tiene que ver con las buenas ideas. Cuando un apoderado te da una sugerencia que es pertinente tú la tomas, pero no al contrario”.

Las reuniones con el Consejo Escolar son dirigidas por el director y participa un representante de los padres, de los docentes, de los asistentes de la educación y del Sostenedor. Dependiendo del estilo de dirección, en algunos casos se incluyen a representantes de los alumnos, instancias comunitarias o redes de apoyo. Es una actividad normada legislativamente que se debe realizar cuatro veces al año. La legislación le asigna un carácter informativo/consultivo y no resolutorio, a menos que el director en acuerdo con el Sostenedor resuelva lo contrario. En la comuna esto no se evidenció.

Otra modalidad de actividades en este ámbito son las conmemoraciones de efemérides, que resaltan acontecimientos del calendario nacional y de cada establecimiento. Son de carácter abierto y público y en todos los casos está presente la figura colaborativa y participativa de los padres y la comunidad, ya sea como espectadores o trabajando en la preparación de alimentos u ornamentación de espacios. Uno de los directores comenta: “Para las Fiestas Patrias se hace un acto con comidas típicas y juegos tradicionales en la que participan los padres como espectadores y trabajando”.

También estas actividades se concretan a través de actos conmemorativos y ceremonias oficiales como el Día de los Pueblos Originarios, el Día del Carabinero, el Día del Profesor, Día de la Madre, del Padre y celebraciones religiosas en escuelas con esa orientación.

Las festividades y ceremonias son otras actividades, que nacen de iniciativas internas. Entre ellas destacan las celebraciones de aniversarios, despedidas de curso, licenciaturas de kínder y octavos años y finalizaciones de semestres académicos, donde algunos padres participan colaborando con trabajo y aportando con donaciones en alimentos o dinero.

Con similares características encontramos actividades artístico/deportivas, donde los padres se involucran colaborando con trabajo o apoyando a sus hijos para su participación. Entre las más relevantes destacan encuentros deportivos inter-escolares, galas artísticas, exposiciones, encuentros de música, muestras gastronómicas.

En menor grado y de manera aislada se desarrollan actividades solidarias. La más masiva es la Teletón¹, campaña nacional a la que se suman todas las escuelas de la comuna y donde se involucran directamente todos los agentes educativos.

El carácter distendido de las actividades de este ámbito las transforma en las más representativas de participación. La reflexión de un padre nos aproxima a esto: “En nuestra escuela participamos mirando los actos y otras actividades”.

Los resultados obtenidos denotan una ausencia significativa de actividades centradas en aspectos académicos y formativos para padres, ámbitos en que los directores deben

¹ Programa de televisión de 27 horas ininterrumpidas de duración, producido y transmitido por todas las cadenas televisivas. Los fondos recaudados son utilizados en la construcción y mantención de los Institutos de Rehabilitación Infantil para el tratamiento de niños con discapacidades motrices.

prestar atención preferencial. Finalmente es dable revelar que la mayoría de estas actividades son gestadas de manera unilateral por las escuelas, ya sea porque están institucionalizadas o por iniciativa de los Consejos de Profesores, con escasa vinculación de los padres en su planificación.

3.2.2. Actividades Familia – Escuela

Se entienden como aquellas focalizadas en la colaboración de los padres para fortalecer las actividades de enseñanza para sus hijos y satisfacer algunas necesidades institucionales. Resultado de las indagaciones se establecieron tres modalidades (figura 9).

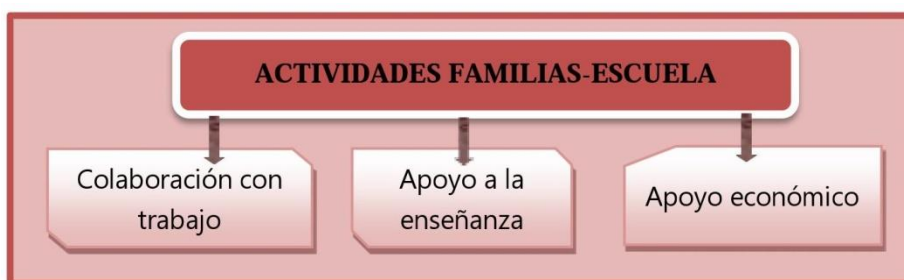


Figura 9. Actividades colaborativas de las familias en las escuelas

Fuente: Elaboración propia.

La colaboración con trabajo es la actividad más generalizada y se concreta con la participación de los padres que forman parte de las directivas de los cursos o del Centro de Padres, quienes mayormente marcan presencia colaborando en la organización y desarrollo de actividades. Este tipo de colaboración ha ido en paulatina retirada gracias a la inyección de recursos económicos que las escuelas perciben a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial con las que pueden financiar algunas iniciativas que antes eran cubiertas por las familias.

El apoyo a la enseñanza prácticamente no se visualiza. En casos muy aislados algunos padres se involucran en colaborar en alguna actividad esporádica como monitor en un taller o participando en alguna unidad didáctica de asignatura. Ello refleja el distanciamiento de las familias con respecto a los exiguos espacios de participación de colaboración pedagógica.

Con respecto al apoyo económico, es una actividad que al igual que con el trabajo se observa en retirada, aunque aún vigente, ya que los recursos que reciben las escuelas a través de la ley antes mencionada no contempla el financiamiento de algunas actividades o inversiones para las escuelas.

3.2.3. Actividades Comunidad – Escuela

Este ámbito se presenta con un nivel de colaboración muy significativo, principalmente por el compromiso en la comuna de instituciones privadas y algunas organizaciones comunitarias. Éstas se resuelven principalmente en tres tipos (figura 10).

Respecto del apoyo educativo, los directores destacan el aporte desinteresado de varias instituciones privadas. Éstas han aportado a las escuelas con implementación en recursos materiales, infraestructura e iniciativas de fortalecimiento, tanto en lo educativo como en la proyección futura de los alumnos. En este sentido, han sido muy escasos los esfuerzos

de gestión que han realizado al menos la mitad de los directores, porque las propias instituciones se han acercado a las escuelas propiciando esta relación. Dicho suceso bien lo relata uno de los directores: "...yo casi no me he movido de mi escritorio para conseguir cosas, ellos han llegado aquí...". Destacan de esto, proyectos de lecturas y bibliotecas abiertas a la comunidad, programas de apoyo educativo en lenguaje y matemáticas y profesores itinerantes de música para alumnos de primeros años.



Figura 10. Áreas de actividades de participación de la comunidad en las escuelas en Panguipulli

Fuente: Elaboración propia.

Agentes de la comunidad igualmente colaboran con las escuelas con diversas donaciones para eventos, actividades o beneficios para recaudar fondos. Algunos de ellos son comerciantes locales y microempresarios. Uno de los directores nos confirma esto ejemplificando que: "Con la Cámara de Comercio y algunos dueños de locales comerciales tenemos algún tipo de relación. Cuando hay que realizar alguna salida con los chicos algún empresario o comerciante nos hace llegar algún recurso económico para paliar los gastos...".

En relación a la colaboración en el ámbito asistencial, estas actividades se desarrollan principalmente en coordinación con Carabineros de Chile y los Centros de Salud cercanos. Son acciones que se encuentran institucionalizadas desde hace muchos años, aunque es más notoria su presencia en las escuelas rurales.

3.3. Condicionantes del contexto

La comuna de Panguipulli presenta una diversidad de elementos que tienden a facilitar los procesos de promoción y otros que dificultan su concreción. Según todos los directores, el principal facilitador es la buena disposición que tienen los profesores y asistentes de la educación, evidenciado en el trabajo que realizan fuera del horario laboral. Testimonios como este ratifican esta idea: "...los colegas que trabajan más allá del tiempo, colegas que se entregan un 100%, hay mucho apoyo".

Un segundo elemento es la disponibilidad de recursos económicos de las escuelas, que les permite financiar algunos gastos operacionales y logísticos como el transporte para los padres a algunas reuniones o algún servicio de alimentación para quienes viven lejos.

Contrario a esto, la mayoría de los directores cree que son dos los mayores condicionantes que dificultan la participación de padres: La falta de compromiso de las familias y la débil relación de confianza entre las escuelas y familias.

La figura 11 detalla claramente sus causas, las que subyacentes bajo las apreciaciones de los directores, docentes, asistentes de la educación y los propios padres. Mitigar esta

situación implica que los directores deban considerar algunas condiciones importantes a este respecto. Por ejemplo, al ser consultados los padres en el cuestionario sobre: ¿Bajo qué condiciones aumentaría su participación en la escuela?, manifestaron que podrían aumentarla si contaran con más tiempo (40%), lo que se condice con los obstáculos que ellos y los directores han manifestado. La segunda condición, si tuviera más información de las reuniones y actividades (19%), lo que podría ser evidencia de una débil comunicación. Un número menor cree que aumentaría su participación si proporcionararan transporte (10%), ya que la distancia y dispersión geográfica, sumado a la falta de recursos económicos, les dificulta asistir con regularidad a las escuelas; finalmente, igual número de ellos requiere que los directores sean más asequibles, cordiales y receptivos (10%). En menor grado declaran que aumentarían su participación si se les respetara su condición social, económica o educativa (8%) lo que parece demostrar que los padres sienten un cierto grado de discriminación por parte de los directores.



Figura 11. Principales dificultades de promoción de la participación en Panguipulli
Fuente: Elaboración propia.

Es interesante rescatar la siguiente reflexión de un padre que a nuestro parecer representa el sentir de muchos de ellos: “No he tenido mayores dificultades con mi participación en la escuela, pero en algunos casos éstas se hacen más por obligación que por gusto”.

Evidentemente gran parte de los padres actúa de manera obligada más que por una motivación intrínseca, condición preocupante a la que se debe prestar atención si se pretende implicar a las familias como aliados en los procesos de mejora.

Por otra parte, todos los directores señalan que gran parte de sus prácticas directivas las orientan en promover la participación. Sin embargo, a pesar de ser un tema valorado condicionan ciertos límites a los padres en cuanto a su injerencia en algunos temas y decisiones. Son enfáticos en señalar que éstos deben respetar los límites establecidos y no inmiscuirse en áreas que no les corresponde, principalmente lo técnico pedagógico.

Dicen, “El apoderado no pueden venir a cada rato a la escuela...el apoderado participa en el Centro de Padres, en el Consejo Escolar o en otra instancia, pero no existe otra”.

Todos muestran una posición determinante en relación a aquello, siendo quienes ponen los límites de participación y conocen con claridad hasta qué punto deben llegar los padres. Las familias parece no tenerlo del todo claro, ya que varias madres presentes en el grupo de discusión manifestaron sus dudas al respecto señalando que: “¿Hasta dónde están mis límites como presidenta de Centro de Padres y cuál es el límite que tiene la directora conmigo? Yo hasta el momento lo desconozco. Quizás eso falta, que los directores dejen más establecido esos límites para uno lo tenga claro”.

4. Discusión y conclusiones

Los procesos de participación en las escuelas son complejos y el papel de los directores como líderes educativos es fundamental en su promoción, quienes deben hacer verbo convicciones conceptuales tan importantes como el sentido compartido del acto de educar, de comunidad, de pedagogía compartida, compromiso y responsabilidad, tal como lo afirman destacados autores en el área (Flecha, 2006; Kidder, 2013; Penalva, 2008; Salimbeni, 2011; Tierney, 2002; Torío, 2004), solo así lo educativo dejará de reducirse al espacio escolar, permitiendo a las escuelas continuar con la tarea educativa iniciada en las familias y la comunidad.

Valoramos la importancia de la participación en la mejora de los procesos educativos y la formación integral de los estudiantes, por cuanto la familia es el agente más importante en la educación de los niños. Así, la escuela tiene el deber de asociarse para fortalecer su cometido, desarrollando acciones en comunión que impriman un sentido educativo al acto participativo, generando prácticas y estrategias que movilicen sentidamente a los agentes involucrados, misión que deben desarrollar fuertemente los directores.

Ellos ser capaces de reconocer las potencialidades educativas inherentes de los agentes y el aporte que pueden realizar al proceso educativo. Continuar con una idea estrecha de la educación retrotrae lo educativo solo al conocimiento disciplinar y la concepción de participación continuará en la superficialidad funcionalista.

Los actuales modos ver y operacionalizar la participación hacen urgente que los directores promuevan una cultura de participación pedagógica, que fortalezca una implicación con orientación formativa, más allá de lo estrictamente curricular, ya que tal como reconoce De la Guardia y Romero (2010) “la participación de las familias se desarrolla en actividades periféricas, que nada tienen que ver con los aspectos nucleares de la vida del centro” (pp.23). Por ello, una participación pedagógica dotará cambio y sentido a la gestión directiva a través de actos formadores, entendidos como prácticas de gestión vinculadas a un sentido educativo, actos que deben trascender la sola ejecución burocrático-administrativa del desempeño, enfoque compartido por Murillo (2006) quien afirma que “De esta forma, se refuerza la idea de que la dirección tiene como máxima prioridad las personas, no los papeles ni las tareas. El director o directora para el cambio han de centrarse en el desarrollo de las personas que conforman la escuela” (pp. 21). Aquello marcará la diferencia entre un administrador educacional y un director “educador”.

La ausencia de actividades formativas para padres es una dimensión con débil presencia en las escuelas. No se han agotado las estratégicas para su instalación y las políticas

educativas no solidarizan en ello, por la presión de resultados académicos que se les exige a las escuelas. En esto, los Centros de Padres podrían transformarse en protagonistas impulsores de iniciativas de autoformación, haciendo propios los deberes y derechos asignados en los estatutos fundacionales y de los cuales no se han hecho cargo. He aquí un desafío concreto y realizable.

Teóricamente los directores están empapados de los principios orientadores y benéficos de la participación y realizan esfuerzos por promoverla, aunque no son conscientes que sus prácticas son restrictivas y tradicionalistas. Éstas no sobrepasan los niveles informativo y consultivo, privilegiándose la asistencialidad de los padres a las escuelas. Cabe preguntarse entonces ¿por qué si los padres son tan importantes en la educación de los niños –como afirman los directores- las escuelas limitan los niveles de participación a la recepción de información y pasividad en sus actividades? Esta paradoja exige urgente redirección y los directores deben liderar estos procesos.

Indefectiblemente se mantiene la presencia de confusos canales de comunicación que debilitan los lazos de confianza y sostienen incertidumbres relacionales. Es ventajoso socializar y conciliar principios formativos y orientaciones educativas entre las familias, las escuelas y la comunidad, debiendo ser los directores sus promotores.

Por ello es conveniente avanzar hacia una participación más autónoma, que permita a las familias ser consideradas efectivamente en la toma de decisiones y conducirse libremente en lo que les corresponda respecto de la vida institucional y el quehacer educativo en las escuelas.

Sostenemos que las actuales circunstancias que rodean a los entornos familiares y las dinámicas escolares no sostienen el actual paradigma. Sabemos que es necesaria la presencia física y el acompañamiento de las familias en las escuelas, pero de igual manera –o más importante- es la forma en cómo los padres se involucran, participan y se comprometen conscientemente con la educación de sus hijos desde el hogar. Esto amerita ser repensado y plantearnos, tal como afirma Kidder (2013), otros modos de hacer, promoviendo prácticas que fortalezcan la participación pedagógica en el propio hogar, desplegando los esfuerzos en potenciar el rol educativo de las familias en coordinación y apoyo con la escuela.

Son casi inexistentes los estudios que abarcan la participación comunitaria de los directores. Nuestro estudio concluyó que ésta se presenta poco visible. Implicarse es una decisión personal que no todos comparten, por cuanto lo asumen como una responsabilidad y deber del cargo. Será oportuno, a razón de la bilateralidad del sentido social de la educación, que los directivos deban involucrarse más activamente en la vida de sus comunidades, aportando con sus conocimientos y liderazgo al desarrollo social de las mismas, transformándose en agentes socioeducativos referenciales. Su ausencia en la escena social local desaprovecha el potencial aporte que pudieran realizar, toda vez que el liderazgo directivo debiera de estar al servicio del desarrollo social.

La participación de los agentes educativos externos, tal como lo plantea el movimiento de comunidades de aprendizaje (Flecha, 2006) debe mantenerse con activa presencia colaborativa, destacándose en ellos un compromiso sustancial con la mejora de la educación en la comuna. Sin desmedro de esto, siempre será necesario que los directivos se movilicen en su promoción.

El efectivo desempeño directivo como promotor de la participación se encuentra condicionado a una serie de elementos contextuales que dificulta su concreción y que los directores deben atender: situación laboral y disponibilidad de tiempo de los padres, distancia geográfica, desinterés y escasa motivación por asistir a las escuelas, divergencia en relación al rol educador de las escuelas, el clima y los recursos económicos de las familias.

En suma, la dirección escolar en Panguipulli se enfrenta a una importante oscuridad. Hoy por hoy, cambiar la trayectoria del hacer tradicionalista, superar las diferencias y unificar los criterios de acción educativa con las familias son desafíos prioritarios de la gestión directiva, los que podrán ser resueltos en la medida que los directores asuman una posición transformadora frente al acto educativo y se permitan romper con los esquemas tradicionales e incrementen los niveles de participación, tan como lo recomiendan Antúnez (2000), Flamey y colaboradores (2005), Flecha (2006), Kidder (2013) y Silambeni (2011).

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a CONICYT Chile por el apoyo financiero de Beca de Postgrado al primer autor, gracias a la cual se pudo llevar a cabo el presente estudio. De igual manera a Universidad de Barcelona, España por las facilidades y beneficios entregados.

Referencias

- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Aylwin, M. (2013). Prólogo de Mariana Aylwin. En M. Saracosti (Coord.), *Familia-escuela-comunidad. Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo* (pp.19-20). Santiago: Editorial Universitaria.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, L. (2011). *Análisis de las reformas educacionales en Chile y América Latina*. Recuperado de <http://goo.gl/KjzMOa>
- De la Guardia, R. M. y Santana, F. (2010). Alternativas de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 56-67.
- Flamey, G., Pérez, L. M., Sirvents, S., Guzmán, A., Hojman, V., Anaís, M. J. y Calderón, P. (2005). Participación de los centros de padres en educación. Santiago: Contempo Gráfica.
- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En A. García (Coord.), *La participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid. Estilo Estu Graf Impresores.
- Fundación Chile. (2006). Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa de educación, gestión escolar. Santiago: Fundación Chile.
- Gairín, J. (2003). *Formación de directores y directoras de centros educativos. Gestión Organizativa 2*. Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kidder, A. (2013). *El papel clave de las familias en educación*. Recuperado de <http://goo.gl/E7B3ut>
- Maykuy, P. y Morehouse, R. (1998). *Beginning qualitative reserch. A philosophic and practical guide*. Londres: The Flamer Press.
- MECD. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MECD/CIDE.
- Morillo, E. (2002). *Reformas educativas en el Perú del siglo XX*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF>
- Murillo, J. (2006). Una dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24
- OCDE. (2012a). *PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2012b). *Avances en las reformas de la educación básica en México: una Perspectiva de la OCDE*. París: OECD Publishing.
- Penalva, J. (2008). *Carta de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y en la escuela actual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 19-32.
- Sandín, M. P. (2010). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santizo, C. (2009). *Guía del Director y CEPS para promover la participación social en los procesos de decisión de las escuelas*. Recuperado de <http://goo.gl/OVgMO4>
- Silva, P. (2008). *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos (Tesis Doctoral)*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-13.
- Tierney, W. (2002). Parents and families in precollege preparation: the lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16(4), 588-606. doi:10.1177/0895904802016004007
- Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://goo.gl/ssaaBE>

Breve CV de los autores

Claudio Barrientos Piñeiro

Profesor de Educación Primaria con experiencia en docencia de aula, jefaturas técnicas académicas y dirección de escuelas básicas en Chile. Formación en académica en los ámbitos de la didáctica, formación del profesorado y evaluación educacional. Máster en Dirección y Gestión de centros Educativos y Máster en Investigación Educativa por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Publicaciones realizadas en el ámbito de la evaluación educativa y un libro biográfico narrativo. Email: clabapineiro@gmail.com

Patricia Silva García

Maestra de Educación Primaria, Licenciada en Sociología, Máster en Desarrollo Educativo con especialidad en Organización y Gestión de Centros educativos, Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Trabaja como Profesora en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ha sido coordinadora del Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona. Actualmente, es responsable de la Coordinación Académica del Postgrado y Máster en Dirección de Centros para la Innovación Educativa de la UAB. Ha participado en Congresos nacionales e internacionales, fundamentalmente en temas de Organización, Dirección de Centros Educativos y Desarrollo Organizativo. Ha sido de miembro del Comité Organizador y Científico de varios Congresos nacionales e internacionales. Ha escrito diversas publicaciones en libros y revistas sobre temas de organización, gestión convivencia Supervisión y Dirección de centros. Ha dirigido tesis de Doctorado y de Máster sobre temas de organización, gestión, convivencia Supervisión y Dirección de centros, entre otros. Es miembro del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya. Actualmente es Profesora Lectora de Universidad de Lleida, España. Email: silva@pip.idl.cat

Serafín Antúnez Marcos

Catedrático de Universidad en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Ha ejercido como maestro, director escolar, Profesor Titular de la Escuela Universitaria del Profesorado de la UB, Miembro del Equipo Directivo de esa institución y Director Adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB. Desde el año 1989 dirige el Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de dicha universidad. Director de Programas de Doctorado. Director, consultor, coordinador y profesor ponente en proyectos internacionales de formación inicial y permanente de docentes, directivos escolares, asesores, supervisores y técnicos de la Administración Educativa en España y en diversos países de Europa e Iberoamérica. Participa asimismo en investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con esos campos de conocimiento. Docencia en estudios de grado, maestría y doctorado en diversas universidades españolas y extranjeras. Director desde 1991 de tesis de doctorado y de tesis de maestría sobre temas de organización, gestión, innovación, dirección y supervisión de instituciones educativas. Miembro de comités científicos y ejecutivos en diversos congresos nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos artículos y varios libros sobre organización y dirección de instituciones educativas y formación del profesorado. Miembro del Forum Europeo de Administradores de la Educación de España y del Colectivo de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Email: santunez@ub.edu

