



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 2017 – Volumen 15, número 3

<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3>

**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, Colombia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Mariano Herrera, UNAE, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

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
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

Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación	5
<i>F. Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido y Guillermina Belavi</i>	
Una Mirada Hacia la Calidad de la Educación Primaria en Baja California, México: Marginación Escolar y Equidad en sus Resultados	35
<i>José Alfonso Jiménez Moreno</i>	
¿Qué me Ofrecen las Páginas Web de los Centros Educativos? Estudio Exploratorio en Cantabria (España)	49
<i>Carmen Álvarez-Álvarez</i>	
Oportunidades, Experiencias y Aprendizajes de las Matemáticas: México en PISA 2012	65
<i>Aldo Bazán, Eduardo Backhoff y Rafael Turullols</i>	
Los Alumnos Indígenas en México: Siete Hipótesis sobre el Rezago en los Aprendizajes de Nivel Primario	81
<i>Emilio Blanco</i>	
Las Destrezas de Comunicación del Director Escolar y el Manejo de Conflicto en Puerto Rico	113
<i>Alma Y. Castilloveitía</i>	
Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto	129
<i>Sergio Carneros y F. Javier Murillo</i>	
A Contribuição de Anísio Teixeira para a Promoção do Bem-estar Docente	151
<i>Hildegard Susana Jung, Ane Patrícia de Mira y Paulo Fossatti</i>	

Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación

Tips for Writing a Good Scientific Article in Education

F. Javier Murillo *¹
Cynthia Martínez-Garrido ²
Guillermina Belavi ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, ² Universidad de Granada

¿Cuáles son las características que debe reunir un buen artículo de investigación educativa? En este trabajo aportamos algunas sugerencias útiles para redactar artículos que puedan ser publicados en revistas de impacto. Estas ideas surgen de tres fuentes diferentes de información: nuestra experiencia como autores y editores de revistas de investigación educativa, la revisión de otros textos con objetivos análogos publicados en campos diferentes al educativo, y los resultados de un estudio exploratorio de 20 textos ejemplares de investigación cuantitativa y cualitativa (10 publicados en las revistas españolas de investigación educativa de mayor prestigio, y otros tantos en revistas internacionales). A lo largo del artículo aparecen recomendaciones y ejemplos que abarcan desde los pasos a seguir para elaborar un artículo de investigación, cómo estructurar sus apartados, el estilo de la escritura o el contenido de cada una de las partes que lo conforman diferenciando si se trata de artículos cuantitativos y cualitativos, hasta aspectos a tener en cuenta por los autores para buscar revistas de investigación donde publicar.

Descriptores: Investigación pedagógica, Ciencias sociales, Edición de textos, Escritura, Educación.

What are the characteristics of good articles of educational research? In this paper, we provide some useful suggestions for writing articles that can be published in academic journals with high impact. This collection of ideas emerges from three different sources: our experience as authors and editors of educational research journals, the review of other texts with similar objectives published in fields rather than education, and they come from the results of an exploratory study of 20 exemplary quantitative and qualitative' research papers (10 published in the most prestigious Spanish academic journals in the field of Educational Research, the other 10 have been published in the international journals with the higher impact factor). Throughout the article, it appears recommendations and examples that include: steps to elaborate a research article, how to structure the paper in sections, recommendations about the writing style of all the single sections of the paper considering the quantitative and qualitative kind of paper, and different aspect to consider in order to find the target journal to submit the paper.

Keywords: Educational research, Social sciences, Editing, Writing, Education

*Contacto: javier.murillo@uam.es

Introducción

No hay atajos. Un buen artículo de investigación científica es el resultado de una buena investigación. Si no hay ésta, no puede haber aquel. Dicho esto, y sin perder todo su significado, es posible matizar esta afirmación en muchas de sus aristas.

El artículo de investigación mantiene una relación dialéctica con la investigación de la que surge, de tal forma que ambos se retroalimentan y refuerzan. De manera que pensar desde el primer momento en el producto de la investigación –en el artículo– y en sus exigencias de calidad puede hacer que nuestra investigación sea mejor. Por lo tanto, aquí viene una buena sugerencia: pensad en la planificación del artículo casi desde el mismo diseño de la investigación. El artículo es una parte inseparable de la investigación... En investigación, lo que no está escrito no existe (y cada vez más, lo que no está escrito y disponible en la web, no existe).

Pero también, aunque no está tan claro que una mala investigación pueda publicarse en una excelente revista, por muy bien escrita que esté, si no somos capaces de estructurar y redactar adecuadamente un artículo, seguro que no se llegará a publicar. Presentar las ideas estructuradas, organizadas y bien escritas es una condición *sine qua non* para tener un buen artículo que se publique en una buena revista de investigación.

Con este documento pretendemos aportar algunas sugerencias para escribir “buenos” artículos que puedan ser publicados en revistas de análogas características. Para ello nos basaremos en tres fuentes diferentes. Por una parte, en nuestra experiencia como autores y editores de revistas de investigación educativa. Escribir mucho, que te den muchos revolcones, y leer muchos artículos hacen que con el tiempo hayamos ido aprendiendo algunas lecciones que queremos compartir. En segundo lugar, la revisión de otros textos que tenían objetivos análogos a los nuestros, pero quizá menos centrados en educación¹, tanto clásicos (p.ej., Day, 1998; Unesco, 1983), como más actuales² (Borja, 2014; Torres-Salinas y Cabezas-Clavijo, 2013).

Pero también como novedad, hemos hecho un mínimo estudio exploratorio seleccionando 20 textos (la mitad “nacionales”, es decir escritos en castellano y publicados en una revista española, y otros diez “internacionales”) que podríamos considerar como ejemplares, para extraer de su análisis algunas conclusiones útiles. Para la selección de estos artículos se han utilizado unos criterios determinados. En primer lugar, que sean “artículos de calidad”, publicados en una revista indexada en la base de datos bibliográfica de ciencias sociales *Social Sciences Citation Index (SSCI)* del *Journal Citation Report –JCR– (ISI Web of Knowledge–WoK)* dentro del área de investigación “*Education and Educational Research*” y que hayan tenido, además, un buen número de citas en el *Web of Knowledge* y en el *Google Scholar*. En el caso de los artículos internacionales las revistas se ubican en el primer cuartil (Q1) del JCR. En segundo lugar, que sean “artículos científicos” (de investigación empírica), de modo que se ha evitado seleccionar artículos como ensayos y trabajos de metaanálisis que, por su tipología, cuentan con características que hacen más compleja su comparación. Por último, y para estudiar las diferencias de los artículos en función del enfoque

¹ En esta página se puede encontrar algunos buenos textos sobre el tema:
<http://www.uam.es/javier.murillo/recursos/Redaccion.htm>

² Para lectores expertos, el blog sobre estilo APA es de consulta obligada: <http://blog.apastyle.org/apastyle/>

metodológico, la mitad de los seleccionados utilizan un método cualitativo y la otra mitad son cuantitativos.

1. El artículo científico y su estructura

En este escrito hemos optado por centrarnos en lo que se entiende por “publicación científica”; es decir, un documento que comunica el proceso y los resultados de una investigación científica (que sigue el método científico en investigación) y, como tal, en su estructura y organización sigue el proceso de investigación. Esto no implica que otro tipo de documentos de ensayo o reflexión no sean útiles y aporten al conocimiento, simplemente en esta ocasión decidimos focalizar nuestra atención en este tipo de escritos.

El objetivo del artículo científico es comunicar el proceso y los resultados de la investigación. La UNESCO (1983), en un manual clásico, lo dice con claridad: “la finalidad esencial de un artículo científico es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna; la publicación es uno de los métodos inherentes al trabajo científico” (p. 2).

Siguiendo a Camps (2007), todo artículo científico presenta tres características:

- Público, es posible acceder al documento;
- Controlado, la comunidad científica lo puede aceptar o rechazar; y
- Ordenado, en su redacción se siguen una estructura técnica definida.

Todos los artículos científicos deben estar estructurados en el formato llamado IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión). De esta forma, si queremos reconocer artículos de investigación empírica, deberemos identificar esas partes; y, si queremos redactarlo, tendremos que organizar así nuestro trabajo.

Después de la II guerra mundial se produjo un importante crecimiento en el número de artículos científicos lo que generó que los propios editores, dado lo costoso de las revistas, exigieran a los autores que los originales estuvieran redactados de forma muy concisa y organizada. De esta manera se empezó a fraguar un formato que se estableció formalmente en 1972 por el *American National Standards Institute* y que tomó el nombre de formato IMRyD (García del Junco y Castellanos, 2007). Desde ese momento se generalizó la recomendación de su uso. En el año 1978, el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (el llamado grupo de Vancouver) publica la primera guía para su correcta utilización y desde 1980 en ciencias duras y poco después en las revistas de todos los ámbitos científicos es el estándar a seguir.

En esencia consiste en lo siguiente:

- **Introducción:** ¿Qué se estudia?
- **Método:** ¿Cómo se estudia el problema de investigación?
- **Resultados:** ¿Cuáles fueron los hallazgos?
- **y**
- **Discusión:** ¿Qué significan los resultados?

Esta organización, sin embargo, se hace extraña para los artículos de investigación educativa esencialmente en dos elementos. En primer lugar, la “Introducción” no

solamente recoge el problema de investigación, también una revisión de la literatura que sirve de marco teórico y que apunta sobre qué se ha estudiado del problema de investigación, cómo y qué se ha encontrado. Si revisamos los 20 artículos seleccionados, observamos que en 11 de ellos la Presentación está separada del Marco teórico (curiosamente eso acaece en la práctica totalidad de los internacionales, pero sólo en dos de los nacionales). En todo caso, es una cuestión de gustos.

En segundo lugar, el significado del término “Discusión” no se corresponde con el usado en Educación, que se parece más a “Conclusiones”. Sin embargo, también es interesante un apartado de Discusión donde se contraste los resultados del artículo con los hallazgos de otros autores. De esta forma, lo habitual es llamar a este apartado Conclusiones. Es más, no resulta extraño separar estos dos temas en apartados diferentes. Así, aunque en este caso sólo cuatro artículos de la veintena analizados optan por tener un apartado de Discusión y otro de Conclusiones (los 16 restantes le llaman conclusiones), los artículos de investigación educativa que cuentan con una buena discusión, separada de las conclusiones, suelen ser también los mejores artículos.

Con ello, un buen artículo tendría las siguientes partes: Introducción (o Presentación), Marco teórico (o Revisión de la literatura o Estado de la cuestión), Método (o Procedimiento), Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias. Por lo tanto, se le podría llamar IRMRDyC o IMRyC –según se diferencie Introducción y Marco teórico, y Discusión y Conclusiones o no–.

Es importante que antes de empezar a redactar un artículo tengamos muy claro la extensión aproximada que ocupará cada una de estas partes del artículo científico, pues no será lo mismo hacer una revisión de la literatura en tres páginas que en diez, por ejemplo. La extensión de un artículo dependerá, esencialmente, de las limitaciones que ponga la revista a la que vamos a enviarlo. Por ello, la planificación del artículo incluye también la búsqueda de la revista donde pretendemos que nuestro manuscrito sea publicado. Como decíamos, en investigación lo que no está escrito no existe.

En las revistas cuyos artículos forman parte del análisis de este estudio se observa una impresionante variabilidad que va desde extensiones breves que aceptan un mínimo de 4500 palabras (*Learning & Instruction*) o un máximo de 5000 palabras (*Educational Researcher*) hasta una extensión libre sin máximos establecidos (*Computer & Education*). Para hacernos una idea, podemos considerar “habitual” una extensión de 8.000 palabras. En una letra “normal” de trabajo, y dependiendo de la cantidad de cuadros, gráficos y figuras que tengamos, estas pueden ser entre 23 y 25 páginas. Usaremos este último número para hacernos una aproximación en el análisis de la extensión.

A partir de nuestra experiencia, pero también a partir de una revisión de la veintena de artículos en que nos basamos (cuadro 1), establecemos la siguiente distribución:

- Introducción y Revisión de la literatura: Suele ocupar un 20% del total del artículo. Si está separada la introducción, ocupa un 4% y la Revisión de la literatura un 16%. Ello significa que, para un artículo de 25 páginas, dedicaremos 1 página a la introducción y 4 páginas a la revisión de la literatura (o 5 páginas si el apartado introductorio no está separado).
- Método: describir detalladamente el procedimiento de nuestro estudio es uno de los objetivos del artículo y una buena cifra promedio de extensión es del 17%, lo que significa una no despreciable cantidad de 4 páginas.

- Resultados: Son la parte esencial del artículo y, por ello, a la que más extensión se le dedica, pues alcanza aproximadamente un 35% del total. Ello significa que, si un artículo tiene 25 páginas, unas 9 estarían dedicadas a este apartado.
- Discusión y Conclusiones: aproximadamente unas 4 páginas en un texto de 25, es decir el 17%. Como veremos más adelante, un buen artículo se caracteriza ineludiblemente por unas buenas conclusiones.
- Referencias: 12%, lo que significa unas 3 páginas. Después lo abordaremos detenidamente, pero esa extensión permite un número de referencias de entre 40 y 45, aunque como es lógico dependerá del artículo y su contenido.

Cuadro 1. Distribución del artículo en las partes que la conforman. En porcentaje

	INTRODUCCIÓN	MÉTODO	RESULTADOS	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	REFERENCIAS
Nacionales					
González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016)*	18,75	12,50	25,00	12,50	18,75
Gutiérrez-García et al. (2011)**	14,29	21,43	25,00	25,00	14,29
Krichesky y Murillo (2017)*	13,16	10,53	28,95	31,58	15,79
Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014) *	18,42	15,79	34,21	18,42	13,16
Medina y Ballano (2015)*	13,64	18,18	40,91	15,91	11,36
Melendro, García Castilla y Goig (2016) **	18,75	9,38	37,50	15,63	18,75
Miñano y Castejón (2011)**	21,15	9,62	28,85	17,31	23,08
Munita (2014)*	7,14	14,29	60,71	10,71	7,14
Murillo y Martínez-Garrido (2013)**	22,50	30,00	27,50	10,00	10,00
Murillo y Román (2013)**	18,18	14,55	36,36	16,36	14,55
<i>Promedio nacionales</i>	16,60	15,63	34,50	17,34	14,69
Internacionales					
Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010)*	24,14	13,79	37,93	17,24	6,90
Garet et al. (2001)**	56,00	4,00	20,00	8,00	12,00
Goldring et al. (2015)*	12,50	25,00	37,50	12,50	12,50
Herbers et al. (2012)**	12,50	18,75	25,00	31,25	12,50
Hill, Rowan y Ball (2005)**	18,18	40,91	22,73	9,09	9,09
Johnson y Birkeland (2003)*	20,97	8,06	50,00	14,52	6,45
Sun et al. (2008)**	13,33	26,67	23,33	23,33	13,33
Volet, Summers y Thurman (2009)*	24,14	20,69	37,93	10,34	6,90
Watt y Richardson (2008)**	21,95	14,63	34,15	19,51	9,76
Windschitl y Sahl (2002)*	17,72	7,50	50,00	18,99	5,06
<i>Promedio internacionales</i>	22,14	18,01	33,92	16,48	9,45
Promedio arts. cualitativos	17,06	14,63	40,31	16,27	10,40
Promedio arts. cuantitativos	21,68	18,99	28,04	17,55	13,74
<i>Promedio total</i>	19,37	16,82	34,21	16,91	12,07

Notas: No se incluye página de título y resumen

*. Artículo con metodología cualitativa

** Artículo con metodología cuantitativa

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante verificar en el cuadro 1 que la distribución es diferente en función del método utilizado en los artículos. Efectivamente, en los textos que utilizan un enfoque cualitativo, la necesidad de exponer los resultados con descripciones ricas y el uso de las citas como evidencia científica hace que la extensión del apartado de Resultados tenga

que ser considerablemente mayor. Así, entre los 20 artículos analizados, el promedio de extensión de esta sección es del 41% en los 10 artículos cualitativos, mientras que de los cuantitativos es del 28% (en páginas, 10 de los cualitativos frente a 7 de los cuantitativos). Ello genera que el resto de las partes sea algo más breve.

2. Unas palabras acerca del estilo

El objetivo del artículo de investigación es comunicar de forma precisa los resultados de la investigación. No busca ni entretener ni emocionar, ni hacer reír o llorar... solo transmitir una información de la manera más precisa posible. El estilo, por tanto, debe ser el más adecuado para cumplir esa labor: sencillo, conciso, claro... Por supuesto que todos disfrutamos más con un texto bien escrito, con el que saboreemos cada palabra, pero en los artículos científicos, el contenido ha de tener prioridad sobre la forma.

Aunque este texto no es un libro de estilo -hay excelentes obras sobre ello, tanto de redacción en general (p. ej., Martín Vivaldi, 2000; Moreno, 1991) como de redacción de artículos científicos (p. ej., Badía et al., 2007; Becker y Richards, 2011; Prat y Peña, 2015), nos atrevemos a dar algunas mínimas pinceladas a modo de sugerencias:

- Primar la legibilidad lingüística (*readability*). Ello implica usar frases cortas con estructuras gramaticales sencillas, lejos de estilos ampulosos y recargados. Por defecto, la organización de la oración ha de ser “sujeto-verbo-predicado”, de tal forma que resulten frases sencillas y donde el verbo esté en su lugar natural. El abuso de subordinaciones y la incorrecta puntuación son las causas que con más frecuencia hacen incomprensible un texto. También, es una buena sugerencia evitar adjetivos que no aportan información relevante.
- La organización del artículo en párrafos debe ser armónica. Así, una buena estrategia es pensar en párrafos de unas 10 líneas (entre 5 y 20). Recordemos que los párrafos son una unidad de discurso; si son demasiado largos añaden una injustificada complejidad a la lectura, si por el contrario pecan de brevedad es quizá muestra de que las ideas no estén adecuadamente desarrolladas.
- El tiempo verbal es el presente. Salvo que se haga referencia a un acontecimiento pasado (p. ej. “el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos”), todos los tiempos deben ser en presente. De esta forma, debe decirse: los objetivos de la investigación “son” (no eran o serán) o los resultados indican...
- Debe escribirse en primera persona del plural o en impersonal, pero intentando que haya una coherencia en todo el texto: “Con esta investigación pretendemos...” o “Con esta investigación se pretende...”. La primera persona del singular no es habitual en la investigación educativa, por el carácter de humildad de la propia actividad de indagación científica y porque la investigación es una tarea en equipo. Incluso aunque una sola persona firme el artículo, siempre hay un equipo que ha contribuido de una forma u otra.
- Una última sugerencia, que debe implicarnos especialmente a quien escribimos sobre Educación, es cuidar el lenguaje sexista. No se trata de poner ni arrobas (@) ni la barra (/a), se trata de tener sensibilidad escribiendo “profesorado”, profesionales de la educación, alumnado o equipo directivo y también, niños y

niñas, claro. Una revisión de los textos sobre el tema es imprescindible (p.ej., Calero, 1999; Instituto de la Mujer, 1989).

El genial escritor Haruki Murakami (2017) relata que para simplificar su estilo se acostumbró a escribir el texto en un idioma que no manejaba bien, como es el inglés, y luego traducía a su idioma, el japonés. Y no es el único, algo parecido hacia Samuel Beckett que escribía en francés “porque así le resultaba más fácil escribir sin estilo” (Knowlson, 1996, p. 324). Aunque es una buena estrategia, no es necesario llegar a esos extremos, no olvidemos que en la comunicación científica la simplicidad y la precisión no son una elección.

Pero también es importante que el artículo cuente una historia, un relato. Desde la primera frase en la que atraemos la atención del lector o lectura con una idea impactante, hasta la última línea donde cerramos el artículo con alguna expresión optimista, acabando “en alto”, en las diferentes partes del texto se va presentando la información a modo de historia, donde se van sucediendo acontecimientos hasta acabar con el desenlace. Mantener un hilo argumental e ir presentando las ideas entrelazadas es una buena sugerencia.

En todo caso, y aunque resulta una obviedad decirlo, es absolutamente fundamental que en el momento de enviar a la revista el artículo esté pulido, sin erratas de ningún tipo. Córdoba (2009) insiste en que el autor o autora debe “releer su texto varias veces para asegurarse de que no quedaran incoherencias, datos sin suficiente análisis, texto sin evidencia empírica o argumentos insuficientes y, sobre todo, que no haya errores de composición o redacción” (p. 364).

En la actualidad, la práctica totalidad de revistas “de impacto” utilizan alguno de los programas de antiplagio³ disponibles para detectar excesivas similitudes del artículo con otros textos que se encuentran en internet. Sin entrar en las implicaciones éticas de reprochable conducta si esta se produce deliberadamente (ver, por ejemplo, Shamo y Resnik, 2009), es una buena costumbre autoaplicarnos el programa al texto que acabamos de finalizar. No porque hayamos copiado (entonces lo sabríamos), sino porque en ocasiones, especialmente si hacemos varias publicaciones sobre un mismo tema, nos repetimos de forma inintencionada (Roig, 2016); pero también si ha habido descoordinación entre miembros del equipo de investigación. Pocas cosas hay más desagradables que recibir un correo del editor o editora de la revista a la que acabamos de enviar el texto, diciéndonos que ha sido rechazado por plagio. Como curiosidad, este texto ha sido sometido a revisión por el programa *Unplag* y el mismo ha detectado un 18% de similitud con otros, generado por basarse en los 20 textos comentados, así como por las citas textuales que incluye.

³ Entre los gratuitos, destacan Fair Share, Antiplagio, Copyscape, Plagium, Approbo, DOC Cop o Dupli Checker. Y entre los de pago: Unplag, Turnitin/Ephorus o Complilatio.

3. Organizar la escritura

¿Por dónde empezamos? La respuesta a esta pregunta puede ser tan variada como autores y autoras hay. Sin embargo, algunas recomendaciones pueden ser útiles para los más noveles en este tema.

Como se ha señalado, es importante que la planificación de la publicación esté ligada al diseño y desarrollo de la investigación. En palabras de Day (2005, p. 32), “una táctica prudente consiste en comenzar a escribir el artículo cuando todavía se está haciendo la investigación”. De esta forma, no es un mal consejo tener un ojo en la investigación y otro en el o los artículos derivarán de ella, y buscar la revista conforme vaya avanzando la investigación. Con ello solo reafirmamos el hecho de que la publicación es una parte más de la investigación: parece claro que sin investigación no hay publicación, pero sin publicación tampoco finaliza la investigación.

Efectivamente, aunque la función principal del artículo es comunicar, la escritura sirve para pensar, es una herramienta privilegiada de reflexión. Nos ayuda a esclarecer y desarrollar lo que son intuiciones más o menos difusas, nos ayuda a ordenar el pensamiento, a relacionar los conocimientos. Todo esto significa un proceso a lo largo del tiempo, es un camino de escritura. De esta manera, iniciar de forma temprana la redacción del artículo contribuirá a optimizar la calidad de la investigación: aclarará sus principios, la llevará por un camino más certero, se aprovecharán mejor los esfuerzos y los resultados serán mejores. Tal vez esto sea lo más importante de resaltar, pues estamos acostumbrados a mirar la escritura como una pesada obligación para cumplir con comunicar nuestra investigación, para hacer currículum, y no la vemos como una aliada de trabajo.

Lo primero y más importante, las primeras palabras de nuestro artículo han de dedicarse a formular adecuadamente los objetivos de la investigación. Los objetivos son la piedra angular del artículo; la introducción, los resultados y las conclusiones han de girar en torno a ellos. Seguramente su redacción deba ser pulida más adelante, pero sin su explicitación temprana, podemos perdernos. De ahí que también sea habitual plantear una formulación tentativa del título del artículo. En las palabras canónicas de Day (2005, p. 32), “si no se tiene un propósito claro, puede ocurrir que se escriba en seis direcciones distintas al mismo tiempo”.

Tras estos prolegómenos, la mayoría de equipos de investigación comienza a redactar el artículo por los Resultados. En un artículo cuantitativo, es muy habitual empezar por la elaboración de los cuadros y gráficos esenciales del trabajo; a partir de ahí, organizar el texto en subapartados en función de los objetivos y redactar el texto de ese apartado. En un artículo de enfoque cualitativo, sin embargo, es útil organizar los resultados en apartados o categorías finales e incluir las citas textuales que dar apoyo empírico al discurso que a continuación se elabora.

En el siguiente paso se suele redactar la metodología del estudio. Como luego se comentará, ha de ser una descripción lo suficientemente detallada como para que otro equipo sea capaz de reproducir la totalidad de la investigación (Eslava-Schmalbach y Gómez-Duarte, 2013). Tras ello, redactar el Marco teórico es una buena sugerencia. Siempre ligado a los objetivos y, con ello, a los resultados. Marco teórico y Resultados aportan los elementos básicos para elaborar la Discusión y las Conclusiones. Con ello,

solo faltan los remates, escribir una introducción provocadora, repasar el título y elaborar el Resumen, identificar las palabras clave, incluir agradecimientos...

Un interesante debate es en qué momento se selecciona la revista a la que enviar el artículo. De un lado, se puede pensar que desde el momento inicial: ya en el diseño de la investigación se propone una revista donde se enviará el producto. Sin embargo, no es absurdo pensar que, en función de la calidad del artículo resultante, se elegirá una revista u otra. Cuando se planifica un trabajo es difícil prever el interés de unos hallazgos que aún no son tales. Pero si lo dejo para el final las limitaciones de la revista en cuanto a la extensión del texto influirán en el proceso de redacción. Y pocas cosas hay más frustrantes que tener 8.000 palabras bien escritas y tener que borrar un 25% por las exigencias editoriales. La sugerencia planteada defiende la virtud de una solución intermedia: desde el primer momento tener una idea de la revista, pero confirmarla en mitad del proceso.

4. La importancia del título

El título que hayamos elegido para nuestro artículo no determinará su publicación, pero mientras que un mal título puede generarnos dificultades previas y posteriores a su publicación, un buen título promoverá su lectura y, con ello, aumentará su impacto. Existen dos consideraciones principales al tratar sobre este tema: la precisión y el atractivo, mientras que la primera es indispensable, la segunda es recomendable.

Un buen consejo es intentar que el título esté entre 8 y 15 palabras, pero esto no debería considerarse una norma, sino una recomendación. El manual APA (2010) sugiere que “un buen título puede reducirse fácilmente en la cornisa del artículo ya publicado”. De una manera figurativa, esta indicación nos da idea de la extensión que ha de tener. El título *no* es un resumen de la investigación, sino un descriptor de la misma. Es útil en tanto provee una clave certera del contenido del artículo. Por ello no es sabio desaprovechar palabras, pero tampoco agregar términos que resulten redundantes o que no aporten información relevante. Como su extensión es limitada, la tarea de elegir un título para nuestro artículo invita a reflexionar cada palabra que queramos poner. Lo importante es la claridad. Al final es la etiqueta del texto: qué palabras usemos y en qué orden es fundamental. Puede ser útil pensar... si alguien busca en internet ¿Qué palabras usaría? ¿Le atraería la lectura del artículo? Y aquí vienen las dificultades posteriores de publicar un artículo con un mal título, pues a las personas interesadas en la temática les costará más dar con nuestro trabajo. Últimamente está de moda el uso de subtítulo, no es una mala estrategia, pero se podría pensar si es la mejor. El título es una difícil combinación entre información relevante (conceptos clave, palabras-etiqueta) de manera que describa de manera clara y certera la investigación llevada a cabo, y atractivo, que invite a la lectura.

Es posible señalar algunas buenas prácticas. Por ejemplo, que:

- Usar los descriptores, las palabras claves por las que quiera que te identifiquen.
- Solo contengan palabras que contribuyan a su significado.
- Esté impecablemente escrito y se entienda por sí solo.
- Sea claro, breve y conciso, lo más preciso posible y descriptivo.

- Consiga ese carácter de “etiqueta”, que sea atractivo.

Pero también malas prácticas a evitar:

- Ser demasiado localista, tanto que no atraiga a nadie su lectura, pero también ser tan genérico que no aporte nada.
- Que sea un resumen del texto.
- Incluir abreviaturas, siglas o acrónimos poco conocidos.
- Excesivamente largos.
- Evitar inicios como “Estudio de...”, “Investigación sobre...”, “Análisis de los resultados de...”, pues estas acciones son inherentes al procedimiento científico de modo que no aportan información relevante.

De los artículos que hemos seleccionado como ejemplo, podemos visibilizar algunos títulos que conseguimos “que se lean”:

- Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: Un estudio cualitativo (Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz, 2014).
- Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria (Medina y Ballano, 2015).
- Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility (Herbers et al., 2012).
- High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? (Volet, Summers y Thurman, 2009).

Habitualmente el título es lo primero que se redacta (algún nombre tendrá nuestro archivo digital), pero dado que es una forma de organizar el texto y comunicarlo con los otros autores, durante la redacción del artículo se irá perfilando y mejorando de modo que se vaya ajustando al contenido. Una última revisión antes de enviar el texto a la revista pertinente se antoja como imprescindible.

5. La autoría: ¿cuántos firman, quiénes y en qué orden?

¿Quién firma, cuántos, en qué orden? Son temas recurrentes no exentos de conflictos y, en ocasiones, con casos de dudosa ética. Obviamente no vamos a decir aquí quiénes deberían firmar ni en qué orden, aunque sí vamos a defender el principio que sugiere que firmen solamente quienes han trabajado en el artículo y en orden de importancia según la labor que hayan realizado. Sabemos que esto es un principio general y que no es tan sencillo decidir sobre los casos concretos, por ello ofrecemos algunas pautas sobre lo acostumbrado en educación y algunas sugerencias de investigadores de otras áreas que pueden servir de guía.

Para comenzar, abordemos la decisión acerca de cuántas personas firman el artículo. En otras ciencias estamos acostumbrados a muchas firmas, excesivas incluso. Por ejemplo, los artículos generados por el acelerador de partículas tienen cientos de autores, algo impensable en Educación. Seguramente porque nuestras investigaciones son mucho más

humildes, pero también porque los criterios en la evaluación de la investigación aplican un factor de reducción si se supera un determinado número de autores. Así, una norma no escrita indica que tres como mucho, y tenemos la tendencia egocéntrica de pensar que son mejores los artículos firmados por una sola persona. Pero también la cantidad de firmantes ha llegado a convertirse en un requisito para algunas revistas que han establecido ciertos criterios con la intención de garantizar la aportación original y significativa de todos los autores (Huth, 1986). Por ejemplo, la *Revista Española de Pedagogía* sólo permite que haya más de tres autores si se proporciona una razonada explicación de ese hecho, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes.

El artículo de Gustavo Silva (2005) titulado “La autoría múltiple y la autoría injustificada en los artículos científicos” hace un interesantísimo estudio sobre el tema que, aunque aplicado a las revistas médicas, es también útil en nuestro ámbito. Entre las conclusiones que recoge señala:

Todos debemos estar conscientes de que los artículos multiautorales sobrecargan y encarecen el sistema en diseminación de información científica; no siempre se acompañan de un incremento en la calidad del contenido; pueden menoscabar el valor de la autoría y, por último, a veces cruzan la frontera ética de la autoría injustificada.

Por su parte, la autoría injustificada es la expresión más común de la autoría irresponsable y actualmente está muy difundida. Representa una de las numerosas consecuencias negativas de la obsesión por publicar a toda costa, la cual está socavando a grandes pasos los fundamentos éticos en que debe basarse la investigación científica. (Silva, 2005, p. 89)

Curiosamente, ahora que existe una mayor tendencia a preocuparse por el impacto, se está revalorizando las autorías compartidas. Aun así, la decisión de cuántos son los firmantes ha de ser asumida con responsabilidad y para ello sirven algunos criterios consolidados en el ámbito de la investigación. Las directrices del Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICJME, 2010) –el ya mencionado grupo de Vancouver– señala la necesidad de que se cumplan de forma simultánea estos cuatro requisitos:

- a) Hacer una contribución sustancial a la concepción y diseño del estudio, a la obtención de los datos, o al análisis e interpretación de los mismos.
- b) Redactar el artículo, o revisarlo críticamente realizando importantes aportaciones al contenido.
- c) Revisar y aprobar la versión final del trabajo, incluyendo las sugerencias de los evaluadores.
- d) Estar de acuerdo en ser responsable de todos los aspectos de la obra y así garantizar que el trabajo fue realizado de manera precisa y con integridad.

De ahí que Silva (2005) insista en que sólo conseguir financiación o sólo recoger datos no justifica que se considere como autoría.

¿Quién firma el primero? La respuesta debería ser sencilla: firma el primero quien más hace. Sin embargo, es un tema que siempre genera conflictos. Para evitarlos, Andy Petroianu (2002) diseñó un sistema de puntuación según la participación de cada uno de los miembros del equipo en diferentes tareas que nos sirve como interesante sugerencia. Según esta propuesta firmarán los integrantes que superen 7 puntos y el orden estará determinado por el total que haya sumado cada uno de ellos (cuadro 2).

Torres-Salinas y Cabezas-Clavijo (2013) consideran que es mejor que se verbalice al iniciar el artículo y no dejarlo para el final. Eso sí, el orden autoría se establecerá según la implicación que finalmente haya demostrado cada firmante.

Cuadro 2. Puntuación para la autoría, de acuerdo con la participación en el trabajo

PARTICIPACIÓN	PUNTOS
Generar la idea que originó el trabajo y elaborar las hipótesis	6
Estructurar el método de trabajo	6
Guiar o coordinar el trabajo	5
Escribir el manuscrito	5
Coordinar el equipo de investigación	4
Revisar la literatura	4
Hacer sugerencias importantes que se incorporaron al trabajo	4
Resolver problemas de trabajo fundamentales	4
Diseñar instrumentos	3
Recoger datos	3
Analizar los resultados cuali o cuantitativamente	3
Orientar la redacción del artículo	3
Preparar la presentación del trabajo para una comunicación	3
Presentar el trabajo como comunicación	2
Buscar y reservar el lugar donde se realizó el trabajo	2
Proporcionar participantes o material para trabajar	2
Conseguir fondos para la realización de la investigación	2
Hacer sugerencias menores incorporadas al trabajo	1
Trabajar en la rutina de las tareas de la investigación sin contribución intelectual	1
Participar mediante un pago específico	5

Tiene derecho a firmar el artículo quien alcance 7 puntos

El orden de las participaciones será el orden descendiente de puntos obtenidos

Fuente: Elaboración propia a partir de Petroianu (2002, p. 61).

6. El resumen y las palabras clave

Desde hace unos años, en coherencia con la estructura general del artículo, se ha instaurado al llamado formato IMRyD (que hemos rebautizado como IOMRyC) para la redacción del resumen (cuadro 3): Introducción (el problema y su justificación), Objetivos, Método (cómo se resolvió), Resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado).

La extensión del resumen es muy variable, tanto que es conveniente no hacerlo hasta saber a qué revista se enviará el artículo. Veamos algunos ejemplos de nuestra base: *American Educational Research Journal*, entre 100 y 200 palabras; *Computer & Education*, que sea “*concise & factual*”; *Cultura y Educación*, 175 palabras; *Educación XXI*, entre 100 y 150 palabras; *Educational Researcher*, entre 75 y 120 palabras; *Learning & Instruction*, 150 palabras; *Revista de Educación*, 300 palabras; *Revista de Psicodidáctica*, 150 palabras; y *Revista Española de Pedagogía*, entre 200 y 300 palabras. Es decir, todo un mundo de alternativas.

No vamos a invertir un valioso espacio en este texto a argumentar sobre la importancia de un buen resumen, pero sí aportaremos una breve reflexión. Aunque puede parecer excesivo, una lectura de los resúmenes de artículos publicados en diferentes revistas educativas (incluidos los seleccionados en la revisión) nos deja un panorama desolador.

Pocos son los artículos que de verdad hagan un buen resumen, incorporando todas las partes de manera diferenciada y con un contenido significativo en cada una de ellas.

Una sugerencia para su redacción es separar cada uno de los seis elementos que debe contener (Introducción, Objetivos, Metodología, Resultados y Conclusiones) y redactarlos independientemente... incluso con una extensión proporcionada. En el cuadro 3 hemos hecho el análisis de un “buen” resumen. Esta sugerencia puede usarse también para valorar la calidad de un resumen con vistas a su mejora.

Cuadro 3. Análisis del resumen de Krichesky y Murillo (2017)

Introducción:

La investigación ha demostrado que la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos. Sin embargo, no todo trabajo colaborativo estimula mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrolla la capacidad de innovación del profesorado.

Objetivo:

Por ello esta investigación pretende describir y comprender cuáles son las prácticas colaborativas que pueden potenciar el aprendizaje del profesorado, generando así mayor capacidad colectiva para implementar procesos de innovación y mejora escolar.

Método:

Dada la naturaleza cualitativa de nuestra indagación, optamos por un estudio de casos instrumental y de corte etnográfico en el que se analizan en profundidad dos institutos de educación secundaria caracterizados por una acentuada cultura de trabajo colectivo y procesos de innovación exitosos. Los datos se recogieron a través de entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentación y observaciones participantes y no participantes.

Resultados:

Se encontró que la colaboración docente puede manifestarse a través de prácticas ligadas a la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas. La coordinación se asoma como una de las modalidades más débiles de trabajo colaborativo: no requiere de valores compartidos, no genera sólidas relaciones de interdependencia y no fomenta necesariamente el aprendizaje docente. El desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la resolución conjunta de problemas, en cambio, demandan una fuerte interdependencia sobre la base de valores compartidos y se asientan en intercambios con una gran potencialidad para generar nuevos aprendizajes.

Conclusiones:

La investigación sobre la colaboración docente resulta estratégica de cara al cambio en educación: entender qué hacen y de qué hablan los profesores cuando se reúnen y qué impacto tienen estos intercambios en su capacidad de aprendizaje permitirá sin dudas profundizar nuestro conocimiento sobre la innovación educativa y la mejora escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Krichesky y Murillo (2017).

Las palabras clave, por su parte, tienen como finalidad ayudar a que otros investigadores e investigadoras puedan localizar el trabajo y a que éste se clasifique correctamente en las bases de datos (Tous y Mattar, 2012). Llamadas palabras clave (*keywords*) o descriptores, pueden tratarse de palabras únicas (Aprendizaje, Docencia, Acoso...) o frases cortas (lexemas) como “Coordinación de la educación” o “Democratización de la

educación”. Una inmensa cantidad de revistas educativas recomienda consultar el Tesoro de la UNESCO⁴ para seleccionar las palabras clave del artículo. El Tesoro es un listado de términos estructurados para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones para el campo de la educación, de la cultura, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la comunicación e información. Una de las principales ventajas del Tesoro es que delimita la subjetividad tan criticada de las palabras clave al ofrecer una relación controlada de términos posibles (Granda, García Ríó y Callol, 2003), aunque puede resultar complicado condensar la idea fundamental del artículo en un listado limitado de palabras clave preseleccionadas. Lo más habitual es que las revistas iberoamericanas soliciten una relación entre 5 y 10 palabras clave, escritas al menos tanto en castellano como en inglés.

7. Presentación y Marco teórico

Tras el título, autorías y resumen, comienza el artículo propiamente dicho. Como hemos señalado, resulta apropiado dedicar entre media y una página a presentar el artículo antes de adentrarse en el marco teórico. Así lo hacen 11 de los 20 escritos analizados, entre los cuales se encuentran prácticamente todos los internacionales. Estas primeras frases sirven para centrar al lector en el tema y justificar el problema de investigación, de manera que debe lograr transmitir la relevancia de nuestro estudio.

Las primeras palabras del artículo tienen una importancia crucial. Los columnistas de los periódicos lo tienen muy claro: la primera frase es la única oportunidad que tienen para enganchar al lector. Si, por su redacción o contenido, logra atraer la atención, es posible que lea el texto entero; en caso contrario, seguramente pasará de largo. Aún sin llegar a esos extremos, en un artículo científico ocurre algo parecido. La primera frase es fundamental. Cuidémosla.

Veamos algunos ejemplos:

- El estudio de la relación entre sociedad y comunicación cobra, actualmente, más importancia que nunca. Vivimos en tiempos de crisis; en un mundo desbocado... (Medina y Ballano, 2015, p. 136).
- Pocos temas de la práctica educativa afectan tan directamente a los estudiantes y sus familias como las tareas que asigna el docente para realizar fuera del horario lectivo, lo que se denomina tareas para casa... (Murillo y Martínez-Garrido, 2013, p. 158).
- La investigación considera que el liderazgo directivo es uno de los factores clave que determina la calidad de un centro educativo. Efectivamente, existen consistentes evidencias empíricas que muestran una relación significativa, aunque indirecta, entre la labor de los líderes y el desempeño académico de los estudiantes.... (Murillo y Román, 2013, p. 143).
- Although family homelessness is not a new problem, the recent economic situation and housing crisis in the United States have prompted researchers, educators, and policy makers to seek a better understanding of the causes and

⁴ <http://vocabularies.unesco.org>

consequences of homelessness and residential mobility for young children and families... (Herbers et al., 2012, p. 366).

Hemos visto que el Marco teórico ocupa aproximadamente un 15% del artículo. Lo que, para un total de 25 páginas, supone algo menos de cuatro. Tendremos que aprovechar este espacio de manera tal que el lector acabe con una idea general del problema y con información actualizada sobre las investigaciones más afines a los objetivos de nuestro trabajo. En otras palabras, en cuatro páginas hemos de cumplir con la finalidad de este breve apartado que es “suministrar suficientes antecedentes para que el lector pueda comprender y evaluar los resultados del estudio sin necesidad de consultar publicaciones anteriores sobre el tema” (Day, 2015, p. 32).

La pregunta clave que ha de iluminar la escritura del Marco teórico es ¿qué se sabe del problema de investigación planteado? De modo que habrá que realizar una breve revisión de los trabajos más relevantes que han abordado nuestro problema, indicando qué han estudiado específicamente, cómo lo han hecho y qué resultados han encontrado. La mejor estrategia de redacción para el Marco teórico es la conocida técnica del embudo (Faya y Gamboa, 2012), que consiste en ir desde lo más general a lo más particular. Luego, dependiendo de la cantidad de temas que se desarrollen, puede resultar adecuado organizar el Marco teórico en subapartados. Esta es una opción muy seguida en los trabajos internacionales, tal como puede comprobarse en el cuadro 4.

Siguiendo estos consejos, se comenzará por presentar una visión panorámica del tema y del problema de investigación, aquí pueden referirse algunas cuestiones teóricas y suelen citarse los trabajos clásicos que marcaron el abordaje de la problemática. Luego, de manera paulatina, se concretará el problema reseñando las principales investigaciones realizadas, hasta llegar a los trabajos más recientes y que más se ciñen a los objetivos de nuestra investigación. Si este recorrido fue realizado con pertinencia, habrán de estar claras las razones de nuestra investigación, pues habrá quedado a la luz la necesidad de generar, verificar o discutir el conocimiento que hasta aquí se tiene del problema. Por ello, finalizando el apartado, se formularán los objetivos de nuestra investigación y algún comentario acerca del método escogido.

Algunas investigaciones requieren un desarrollo teórico-conceptual mayor, en este caso, se recomienda situar las definiciones en los primeros párrafos del Marco teórico a fin de que contribuyan a crear la panorámica general de la investigación. Es curioso, sin embargo, que la mayoría de las investigaciones analizadas no priorizaron este punto, ya que sólo 5 de los trabajos nacionales y 3 de los internacionales han optado por definir conceptos clave (cuadro 4). Lo más habitual es aprovechar la mayor parte del apartado para presentar una revisión detallada de las últimas investigaciones desarrolladas sobre el tema de estudio. Así lo hacen siete de los diez artículos nacionales analizados y absolutamente todos los internacionales (cuadro 4).

Dado que la intención del Marco teórico es dar a conocer qué es aquello que otros investigadores han abordado hasta el momento, parece obvio que sea el apartado que contenga el mayor número de citas (junto con el de Discusión). Un Marco teórico con mayor número de citas no es necesariamente mejor que otro que contenga menos. Así, por ejemplo, Contreras y Ochoa (2010) recomiendan que los autores resistan la “tentación” de escribir todo lo que consideran importante sobre el tema. Señalan, además, que con un buen marco “se establece credibilidad a los ojos del lector bien

informado, y se orienta al lector menos informado ayudándole a entender las secciones siguientes del artículo” (p. 99).

Cuadro 4. Características del Marco teórico

	ARTÍCULOS NACIONALES									
	1n	2n	3n	4n	5n	6n	7n	8n	9n	10n
Tiene Introducción independiente	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Número de apartados	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Define conceptos	No	No	Sí	No	No	Si	Sí	Sí	Sí	No
Analiza investigaciones aisladas	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Número de citas	29	34	34	30	21	15	75	11	24	52
	ARTÍCULOS INTERNACIONALES									
	1i	2i	3i	4i	5i	6i	7i	8i	9i	10i
Tiene Introducción independiente	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Número de apartados	4	2	0	0	3	2	0	3	3	3
Define conceptos	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Analiza investigaciones aisladas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Número de citas	68	26	15	55	53	40	32	38	65	11

Nota: 1n) González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016). 2n) Gutiérrez-García et al. (2011). 3n) Krichesky y Murillo (2017). 4n) Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014). 5n). Medina y Ballano (2015). 6n) Melendro, García Castilla y Goig (2016). 7n) Miñano y Castejón (2011). 8n) Munita (2014). 9n) Murillo y Martínez-Garrido (2013). 10n) Murillo y Román (2013). 1i) Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010). 2i) Garet et al. (2001). 3i) Goldring et al. (2015). 4i) Herbers et al. (2012). 5i) Hill, Rowan y Ball (2005). 6i) Johnson y Birkeland (2003). 7i) Sun et al. (2008). 8i) Volet, Summers y Thurman (2009). 9i) Watt y Richardson (2008). 10i) Windschitl y Sahl (2002).

Fuente: Elaboración propia.

Entre los 20 artículos analizados el número de trabajos citados en el Marco teórico varía desde 11 a más de 70. La diferencia en la cantidad de referencias utilizadas varía según el criterio establecido para seleccionar los trabajos revisados. De modo que este criterio es, en definitiva, lo que habrá de guiar la cantidad de trabajos que hayan de citarse, por ello es muy importante definirlo de manera consiente y según las necesidades que dicte la investigación.

Como último apunte sobre la escritura del Marco teórico señalamos la importancia de que los autores cumplan con los principios éticos de la narración, como ser el cotejo de los datos revisados, el reconocimiento de la autoría de cada aportación o la precisión y exactitud en la narración (Boyd et al., 2013; Swales y Najjar, 1987).

8. Objetivos

Los objetivos son el elemento nuclear de nuestra investigación. En esencia, una buena investigación consiste en identificar unos objetivos relevantes y darles una respuesta adecuada. Esto implica que los objetivos de investigación sean significativos, pero además que estén bien formulados y correctamente presentados en el artículo, tanto en términos de estilo y redacción como en la ubicación dentro del texto. Si logramos comunicar correctamente los objetivos de nuestra investigación, será más fácil que otros consideren la calidad de nuestro trabajo de investigación y facilitaremos al lector la comprensión del artículo.

Los objetivos de investigación son una referencia recurrente en la investigación y, por lo tanto, también en la escritura. Sirven para guiar el proceso y para evaluar el producto de nuestro trabajo. Son el parámetro privilegiado a la hora de considerar la coherencia interna del artículo y por ello son centrales en la elaboración y revisión del texto. Como sabemos, parten del problema de investigación y son matizados por la revisión de la literatura, por lo que han de estar totalmente relacionados con la teoría revisada en el Marco teórico. Pero, además, son el eje en torno al cual se escoge la metodología, se comunican los resultados y se elaboran discusión y conclusiones. Al finalizar el trabajo, dejarán al descubierto si el propósito de investigación se ha alcanzado o no.

Entre los 20 artículos nacionales e internacionales seleccionados para el análisis pueden encontrarse ejemplos de objetivos de investigación correctamente planteados que servirán a modo de referencia.

Ejemplos de objetivos cuantitativos:

- Formalmente, la investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:
 1. Determinar el tiempo que los directivos de América Latina dedican al desempeño de la función directiva y a las tareas de docencia directa que tienen asignadas.
 2. Conocer la distribución que hacen del tiempo para la realización de diferentes tareas y comprobar si existen diferencias en función de las características del directivo o de la escuela.
 3. Estimar la relación entre la distribución del tiempo de los directivos y el desempeño de los estudiantes de esa escuela (Murillo y Román, 2013, p. 148).
- This study intends to identify critical factors ensuring a successful e-Learning design and operation from a holistic viewpoint and present guidelines for e-Learning management (Sun, 2008, p. 1184).

En artículos cualitativos:

- Describir y comprender de qué forma las prácticas colaborativas impactan en el aprendizaje del profesorado y alientan la capacidad colectiva por implementar procesos de innovación y mejora escolar (Murillo y Krichesky, 2017, p. 5).
- The purpose of this paper is to explore principals' use of, and attitudes toward, teacher effectiveness data for human capital decisions, specifically value-added and observation measures. We ask: How and why do principals use teacher effectiveness measures for human capital decisions in practice? What are barriers to using these measures for human capital decisions? (Goldring, 2015, p. 97).

Una cuestión no menor es dónde situar los objetivos de la investigación en el artículo. Las normas APA sugieren situarlos al final de la Introducción, pero si se ha optado por formular Presentación y Marco Teórico en apartados independientes esta recomendación no resulta tan sencilla de aplicar. En estos casos, será razonable introducir los objetivos de investigación al final de la Presentación, pero sólo como un esbozo inicial o incluso como preguntas de investigación. Aquí también sirve estudiar los 20 artículos ejemplares pues, de los 12 que incluyen apartados diferentes para la

Presentación y el Marco teórico, 9 presentan un avance de los objetivos a final de la Presentación (cuadro 5). Eso sí, es sólo un avance, pues esto no los exime de formularlos más adelante de manera correcta y completa.

Cuando se trata de la definición formal de los objetivos de investigación del artículo, la cuestión de su ubicación es independiente de que hagamos hecho esta breve mención al final de la presentación. En este caso, hay dos grandes alternativas: situarlos al final del Marco Teórico o al principio del Método. Hemos mencionado que la normativa de APA sugiere la primera opción y así se hace en 13 de los 20 artículos analizados, curiosamente en la gran mayoría de los internacionales (8 de 10) y en la mitad de los nacionales (cuadro 5). La opción de situarlos al principio del Método también es válida, pero, aun respetando ambas, creemos que es mejor situarlos al final del Marco Teórico.

Cuadro 5. Localización de los Objetivos

	Artículos nacionales									
	1n	2n	3n	4n	5n	6n	7n	8n	9n	10n
Al final de la Presentación			x							x
Al final del Marco teórico	x	x				x	x		x	
Al principio del Método			x	x	x			x		x

	Artículos internacionales									
	1i	2i	3i	4i	5i	6i	7i	8i	9i	10i
Al final de la Presentación	x				x	x*	x	x	x	x
Al final del Marco teórico	x		x	x	x	x		x	x	x
Al principio del Método		x					x			

Notas: * se formulan las preguntas de investigación. 1n) González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016). 2n) Gutiérrez-García et al. (2011). 3n) Krichesky y Murillo (2017). 4n) Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014). 5n). Medina y Ballano (2015). 6n) Melendro, García Castilla y Goig (2016). 7n) Miñano y Castejón (2011). 8n) Munita (2014). 9n) Murillo y Martínez-Garrido (2013). 10n) Murillo y Román (2013). 1i) Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010). 2i) Garett et al. (2001). 3i) Goldring et al. (2015). 4i) Herbers et al. (2012). 5i) Hill, Rowan y Ball (2005). 6i) Johnson y Birkeland (2003). 7i) Sun et al. (2008). 8i) Volet, Summers y Thurman (2009). 9i) Watt y Richardson (2008). 10i) Windschitl y Sahl (2002).

Fuente: Elaboración propia.

9. Método

La experiencia nos dice que es prácticamente inevitable que los evaluadores de un artículo hagan comentarios sobre el apartado de Método y los revisores quieran más y más información. Y es legítimo: uno de los objetivos de las publicaciones es someter la investigación a la revisión de la comunidad científica y para ello es imprescindible aportar la máxima información acerca de cómo se han alcanzados los resultados. Este ejercicio de transparencia exige, por tanto, que sea un apartado extenso. Tanto que podemos decir que su extensión es una de las características de los buenos artículos.

Como señalamos anteriormente, una extensión razonable del apartado de Método ocupa entre 15% y 19% del total del artículo. Para un texto de 25 páginas, eso supone unas cuatro hojas. En el estudio que hicimos revisando 20 “buenos” artículos encontramos que este apartado es más largo en los artículos internacionales (publicados en revistas JCR del Q1) que en los nacionales y más extenso en los artículos cuantitativos que en los cualitativos.

En cuanto a su contenido, es imprescindible que sigan unas pautas muy estrictas, tanto en aspectos a tratar, como en orden. Estas pautas son algo diferentes para los artículos cuantitativos y los cualitativos, aunque en ambos casos se trata de responder a las siguientes preguntas: a) ¿Cómo vais a alcanzar los objetivos?, b) ¿Qué, concretamente, habéis estudiado?, c) ¿Quién os aportó información? d) ¿Cómo la habéis obtenido?, e) ¿Cómo fue el proceso de recogida de informaciones?, y f) ¿Cómo las habéis analizado?

En los artículos cuantitativos, el apartado de Método ha de tener los siguientes subapartados:

1. Enfoque metodológico
2. Variables
3. Muestra y muestreo
4. Instrumentos de obtención de información
5. Trabajo de campo
6. Análisis de datos

En un artículo de carácter cualitativo, estos contenidos varían:

1. Enfoque metodológico (y si es un Estudio de caso, detallar las características del caso)
2. Categorías de análisis
3. Participantes
4. Instrumentos de obtención de información
5. Trabajo de campo
6. Análisis de datos

Últimamente suele incluirse también, en ambos tipos de artículos, una breve reflexión sobre criterios de calidad e implicaciones éticas.

10. Resultados

El apartado más extenso de nuestro artículo es el que presenta los hallazgos de la investigación. Se señalaba anteriormente que prácticamente la tercera parte de la extensión del artículo se dedica a los resultados, porcentaje que llega al 40% en los trabajos que utilizan un método cualitativo (cuadros 6 y 7).

Un aspecto muy importante es decidir con anticipación cómo vamos a presentar esos datos (en forma textual, con cuadros⁵, diagramas o gráficos) y cuidar que los recursos para la presentación se ubiquen en el lugar exacto a fin de que el lector comprenda correctamente el mensaje. Los datos, como materia prima, han de ser expuestos clara y precisamente como resultados de la investigación. Deben ser originales, impactar al lector y deben aportar nuevas ideas. Además, se sugiere destacar en el artículo los hallazgos más importantes.

⁵ Por influencia del idioma inglés, últimamente se usa más "tabla" que "cuadro", aunque en realidad no tienen el mismo significado. Una tabla es un tipo de cuadro donde se colocan datos para facilitar el cálculo. Para un artículo, lo correcto sería hablar de cuadros.

Es recomendable organizar el apartado de Resultados en subtítulos que estén directamente relacionados con los objetivos del estudio. Autores como Day (2004) recomiendan también el uso de subtítulos para agrupar los resultados de un mismo tipo y así facilitar la lectura del texto. El análisis realizado de los 20 artículos seleccionados indica que es extendida la utilización de subtítulos que dividen los Resultados en subapartados, más aún en trabajos que utilizan metodología cualitativa.

Cuadro 6. Análisis del apartado de Resultados. Artículos cuantitativos

	Nº DE APARTADOS	Nº DE CUADROS	Nº DE GRÁFICOS
Nacionales			
Gutiérrez-García et al. (2011)	3	4	0
Melendro, García Castilla y Goig (2016)	1	5	1
Miñano y Castejón (2011)	3	4	2
Murillo y Martínez-Garrido (2013)	0	7	0
Murillo y Román (2013)	3	3	5
Internacionales			
Garet et al. (2001)	0	2	1
Herbers et al. (2012)	0	3	2
Hill, Rowan y Ball (2005)	0	5	2
Sun et al. (2008)	3	4	0
Watt y Richardson (2008)	5	3	2

Fuente: Elaboración propia.

Utilizar cuadros y gráficos permitirá exponer los Resultados de manera concreta y con detalle. Es importante que la información que contengan no sea redundante o repetitiva con respecto a la que aparece en el texto. Entre los artículos cuantitativos es más habitual que se utilicen cuadros frente a los gráficos para exponer los resultados de la investigación. Según Wainer (1997), los cuadros que comunican datos cuantitativos deben estar organizados de manera que su significado sea obvio, enfatizando en las distintas características de los datos.

Cuadro 7. Análisis del apartado de Resultados. Artículos cualitativos

	Nº DE APARTADOS	Nº DE CITAS TEXTUALES	Nº DE GRÁFICOS, CUADROS O ILUSTRACIONES
Nacionales			
González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016)	2	8	0
Krichesky y Murillo (2017)	2	12	1
Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014)	3	29	3
Medina y Ballano (2015)	5	2	0
Munita (2014)	4	15	5
Internacionales			
Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010)	3	23	6
Goldring et al. (2015)	2	16	2
Johnson y Birkeland (2003)	10	76*	2
Volet, Summers y Thurman (2009)	3	6	2
Windschitl y Sahl (2002)	2	86*	0

Nota: * Los autores combinan el uso de citas largas (más de 40 palabras) con una gran cantidad de citas breves en el cuerpo del texto.

Fuente: Elaboración propia.

Dada la naturaleza de los resultados de los artículos cualitativos lo común es que aparezcan citas textuales que sostienen los resultados apuntados y, en menor medida que se utilicen gráficos, cuadros o ilustraciones. Independientemente de si se trata de gráficos, cuadros o ilustraciones, todos los símbolos, acrónimos, o marcas que se utilicen han de anotarse para facilitar la lectura y la comprensión total del contenido.

11. Discusión y conclusiones

Tras los resultados siguen la Discusión y las Conclusiones. Antes mencionamos el interés de presentar estos dos elementos en apartados diferentes, a pesar de que así lo hagan sólo cuatro de los 20 artículos analizados (cuadro 8). Aun cuando se opte por incluir todo en un mismo apartado, la información diferenciada de cada uno de estos dos elementos debe estar presente en la redacción.

La discusión, en un artículo, es reflejo del debate dialéctico entre los resultados encontrados en nuestra investigación con los hallazgos de otras. Al confrontar investigaciones, es habitual que nuestros resultados confirmen hallazgos de otros estudios, pero también que se encuentren algunas diferencias. Contradecir todo lo encontrado anteriormente resultaría extraño y quizá afectaría la credibilidad de nuestro trabajo; si, por el contrario, no hay ninguna novedad respecto a lo anterior, ¿qué aporta nuestra investigación? Al señalar las discrepancias habrá que indicar hipótesis que las expliquen, siempre a la luz de los resultados hallados. Una buena discusión hace a la calidad del artículo pues explicita, a la luz de otras investigaciones, qué aportación al conocimiento implica nuestro trabajo.

Tanto la discusión como las conclusiones van más allá de los resultados, trabajan con los datos hallados para deducir interpretaciones, dialogar con otras investigaciones y avanzar en el conocimiento del problema. Por ello su escritura está fuertemente ligadas a los resultados encontrados, pero no se vuelve reiterativa ni se convierte en un resumen de resultados, sino que enfatiza en los aspectos nuevos e importantes del artículo realizado (Contreras y Ochoa, 2010; Villagrán y Harris, 2009).

Aunque las conclusiones vayan “más allá” de los resultados, es recomendable evitar generalidades o ambigüedades, especialmente si no tienen arraigo en los datos hallados pues no puede especularse sobre aquello que no se han encontrado evidencias. No olvidemos que los revisores de las revistas evalúan si las conclusiones están justificadas según los datos presentados (Slafer, 2009).

En función del tema de investigación, puede resultar importante que las conclusiones mencionen las implicaciones prácticas de la investigación. No olvidemos que la relevancia de la investigación educativa también dependerá de la aportación que haga a su contexto, de las implicancias que tenga para la comunidad educativa de su entorno y para la administración educativa. Sirva como prueba de importancia el hecho de que todos los artículos revisados, tanto nacionales como internacionales, se ocupan de las implicaciones prácticas de su investigación (cuadro 8).

Cuadro 8. Características de la Discusión y Conclusiones

	Artículos nacionales									
	1n	2n	3n	4n	5n	6n	7n	8n	9n	10n
Divididas en apartados independientes	No	Sí	Sí	No						
Incluyen aportaciones prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Explicitan las limitaciones	Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí
Sugieren futuros estudios	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Artículos internacionales									
	1i	2i	3i	4i	5i	6i	7i	8i	9i	10i
Divididas en apartados independientes	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
Incluyen aportaciones prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Explicitan las limitaciones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Sugieren futuros estudios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí

Nota: 1n) González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016). 2n) Gutiérrez-García et al. (2011). 3n) Krichesky y Murillo (2017). 4n) Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014). 5n). Medina y Ballano (2015). 6n) Melendro, García Castilla y Goig (2016). 7n) Miñano y Castejón (2011). 8n) Munita (2014). 9n) Murillo y Martínez-Garrido (2013). 10n) Murillo y Román (2013). 1i) Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010). 2i) Garet et al. (2001). 3i) Goldring et al. (2015). 4i) Herbers et al. (2012). 5i) Hill, Rowan y Ball (2005). 6i) Johnson y Birkeland (2003). 7i) Sun et al. (2008). 8i) Volet, Summers y Thurman (2009). 9i) Watt y Richardson (2008). 10i) Windschitl y Sahl (2002).

Fuente: Elaboración propia.

Las conclusiones también son el sitio adecuado para exponer las principales limitaciones de la investigación realizada. Se ha mencionado que la labor investigadora es esencialmente humilde, esto también implica reconocer aquellos puntos débiles del trabajo, cuestiones que, planteadas de manera distinta, podrían haber resultado de mejor provecho. Además de ser una cuestión de honestidad, estas aclaraciones pueden convertirse en recomendaciones para otros autores que estén abordando estudios de contenido o metodología similar. Además, muchas veces la perspicacia de estos planteamientos demuestra el dominio de la labor investigadora casi tan bien como los aciertos del trabajo. De los 20 artículos analizados comprobamos que 14 (6 nacionales y 8 internacionales) mencionan las limitaciones de su estudio en las conclusiones (cuadro 8).

Por último, las conclusiones del artículo también son un buen sitio para sugerir futuras investigaciones en línea con los hallazgos realizados. De esta manera se ofrecen ideas al lector y se demuestra la proyección investigadora de los autores. Así lo hacen 18 de los 20 artículos analizados (cuadro 8).

12. Las referencias como criterio de calidad

Solo revisando las referencias de un artículo es posible saber si los autores manejan el tema y están actualizados, cuáles son sus lecturas, sus lagunas y hasta, casi, sus afinidades ideológicas. Las referencias son un elemento esencial del artículo, tanto que es imprescindible revisarlas al final, no solo para verificar que todas las referencias citadas en el texto estén en el apartado final, también para ver qué imagen da.

¿Cuántas referencias citar? Las que se necesiten, claro, pero sin excederse. Al principio hablamos de unas tres páginas de referencias para un artículo de 25 páginas de extensión. En el cuadro 9 hemos contado cuántas referencias tienen cada uno de los 20 artículos de nuestro estudio y las cifras indican que la media es, como habíamos anticipado, de 45 referencias. Curiosamente es la misma cantidad en los artículos nacionales y en los internacionales. Sin embargo, en los que tienen un enfoque metodológico de tipo cuantitativo el número de citas es mucho mayor (56) que en los que trabajan con un enfoque cualitativo (33).

Cuadro 9. Número de referencias utilizadas en función de sus años de antigüedad

	≤ 5 AÑOS	6 - 10 AÑOS	11 - 15 AÑOS	16 - 20 AÑOS	≥ 21 AÑOS	TOTAL
Nacionales						
González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García (2016)*	10	10	7	1	2	30
Gutiérrez-García et al. (2011)** +	19	21	18	2	10	70
Krichesky y Murillo (2017)*	15	9	10	0	6	40
Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014) *	23	13	8	3	0	47
Medina y Ballano (2015)*	11	4	4	1	3	23
Melendro, García Castilla y Goig (2016) **	33	3	6	0	0	42
Miñano y Castejón (2011)**	40	27	16	11	4	98
Munita (2014)*	5	3	4	0	1	13
Murillo y Martínez-Garrido (2013)**	11	8	6	0	3	28
Murillo y Román (2013)**	15	10	9	5	9	48
<i>Promedio nacionales</i>	<i>18,20</i>	<i>10,80</i>	<i>8,80</i>	<i>2,30</i>	<i>3,80</i>	<i>43,90</i>
Internacionales						
Bakkenes, Vermunt y Wubbels (2010)*	33	11	3	1	4	52
Garet et al. (2001)**	35	16	5	0	0	56
Goldring et al. (2015)*	18	2	1	0	0	21
Herbers et al. (2012)**	18	11	3	1	0	33
Hill, Rowan y Ball (2005)**	19	7	8	10	16	60
Johnson y Birkeland (2003)*	17	3	6	3	5	34
Sun et al. (2008)**	23	20	18	9	6	76
Volet, Summers y Thurman (2009)*	19	6	5	1	2	33
Watt y Richardson (2008)** +	19	18	8	3	6	54
Windschitl y Sahl (2002)*	18	10	4	4	2	38
<i>Promedio internacionales</i>	<i>21,90</i>	<i>10,40</i>	<i>6,10</i>	<i>3,20</i>	<i>4,10</i>	<i>45,70</i>
Promedio arts. cualitativos	16,9	7,1	5,2	1,4	2,5	33,1
Promedio arts. cuantitativos	23,2	14,1	9,7	4,1	5,4	56,5
Promedio total	20,05	10,6	7,45	2,75	3,95	44,8

Notas: +La revista no ha publicado la fecha de recepción del artículo por lo que se toma como referencia el año anterior al año de publicación. * Artículo con metodología cualitativa. ** Artículo con metodología cuantitativa.

Fuente: Elaboración propia.

Las exigencias a seguir en el apartado de referencias son tres: a) usar el formato APA⁶ en su última edición, salvo que en la revista tengan sus propios criterios, b) indicar los DOI en los artículos o textos que lo tengan (para ello, la página de “Crossref”⁷ es una ayuda imprescindible), y c) cuidar que no haya citas (textuales o no) que no están en las referencias, ni referencias que no están en el texto.

Junto con esas exigencias hay otras sugerencias para que tengamos unas buenas referencias en el artículo. En primer lugar, que sean recientes. En el cuadro 9 se ha distribuido las referencias en función de su año e impresiona verificar que el 45% tiene menos de 5 años de antigüedad respecto a la fecha de envío del artículo a la revista y el 70% tiene menos de 10 años. Un buen criterio de revisión antes de dar el artículo por concluido es, entonces, verificar las fechas de nuestras referencias.

Una segunda sugerencia es que “la mayoría” de las referencias sean de artículos de investigación y, en la medida de lo posible, de buenos artículos. Ello implica intentar que los textos citados estén publicados en revistas de impacto. Un artículo que no cita buenas investigaciones difícilmente podrá tener un buen marco teórico o una discusión de calidad. Ello nos lleva también a la necesidad de citar artículos escritos en lengua inglesa. Hoy por hoy, nos guste o no, la mejor literatura se publica en inglés, si no usamos artículos publicados en ese idioma casi con toda seguridad nos perderemos textos relevantes.

Es preciso conocer y citar los textos y las personas que son referencia en la investigación de nuestro tema, tanto en el contexto internacional como en nuestro propio contexto, independientemente de nuestra afinidad ideológica o sintonía personal pues así lo exige la honestidad intelectual. También es recomendable con vistas a tener más éxito en la publicación, citar artículos de la revista a la que estemos enviando los artículos. Algunas lo piden expresamente, y nada nos cuesta hacer una búsqueda previa.

13. Acabado el artículo ¿dónde lo publico?

En ocasiones, seleccionar a qué revista enviar el artículo puede ser un verdadero quebradero de cabeza. Finalmente dependerá de la calidad del documento y de las necesidades/presiones para la publicación, pero también de las querencias, deseos y gustos del equipo que elaboró el trabajo. A modo de sugerencia pondremos sobre la mesa tres ideas para la elección: la temática, el prestigio y los plazos de publicación.

Cada revista está focalizada, de forma más o menos flexible o más o menos amplia, en una temática o en un tipo de investigaciones. Por ello, un primer paso en la búsqueda de revista es identificar aquella donde el artículo encaje. Todas las revistas hacen públicos sus objetivos y sus intereses por lo que es recomendable revisar que la temática abordada en el artículo coincida con los intereses de la publicación. En ocasiones nos interesa ampliar la mirada y publicar en revistas más generales de Ciencias Sociales o de disciplinas afines, en ese caso no es mala idea buscar si se encuentra algo de nuestra temática entre lo que ya ha publicado.

⁶ El manual de estilo APA puede consultarse en <http://www.apastyle.org/index.aspx>

⁷ <http://search.crossref.org/>

Un segundo tema es el prestigio de la revista. Aunque es un tema discutible y discutido, hoy por hoy, la calidad de la revista viene definida por la base de datos en la que está indexada, y dentro de ella, la posición de la misma a través de su factor de impacto. Encabeza esta discusión el premio Nobel de Medicina en 2013 Randy Schekman, quien en diciembre de 2013 apuntó que no volvería a publicar sus trabajos de investigación en revistas como *Science*, *Nature* o *Cell* (revistas de prestigio en el campo de las ciencias duras) pues, señala, son revistas de “lujo”. Inclusive hizo un llamamiento hacia la reforma de la publicación de las revistas académicas (*Academic Journal Publishing Reform*) alegando idénticos objetivos de protestas como “*The Cost of Knowledge*”⁸. Dicho esto, la base de datos más exigente y más utilizada por agencias de acreditación y evaluación de todo el mundo es el *JCR-Journal Citation Report (ISI Web of Knowledge-WoK)*, tras ella la llamada *Scopus (SJR-Scimago Journal)*, y la nueva *ESCI-Emerging Sources Citation Index (ISI Web of Knowledge-WoK)*. En América Latina se valora *Scielo-Scientific Electronic Library Online*, y en España las que tienen el reconocimiento de la FECyT. En el cuadro 10 aparece un listado de las revistas internacionales mejor situadas en el área de *Education & Educational Research* en la base de datos *Journal Citation Report* y en el cuadro 11 las únicas ocho revistas españolas que forman parte del mismo.

Las presiones administrativas, por último, hacen que en ocasiones exista cierta urgencia por publicar un trabajo. Para eso, puede ser recomendable revisar los márgenes de tiempo que cada revista establece para realizar el proceso de evaluación o revisar cuánto tiempo tardaron los trabajos ya publicados desde que se enviaron hasta que se publicaron. En la mayoría de revistas, el tiempo medio para recibir la aceptación (o rechazo) del artículo enviado varía entre los 3 y 6 meses. También puede resultar conveniente revisar si la revista es semestral, cuatrimestral o trimestral. Así, una mayor periodicidad hace que mejoren las opciones de ver el artículo publicado.

Cuadro 10. Listado de mejores revistas internacionales en el área de *Education & Educational Research* en la base de datos *Journal Citation Report*

	CITAS TOTALES	FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA	FACTOR DE IMPACTO SIN AUTOCITAS	FACTOR DE IMPACTO DE 5 AÑOS
Review of Educational Research	5236	5,235	5,147	7,963
Educational Research Review	552	3,860	3,813	5,140
Learning and Instruction	3225	3,692	3,401	4,988
Journal of the learning sciences	1685	3,139	2,472	4,430
Journal of research in science teaching	4311	3,052	1,958	3,793
Educational Researcher	3834	3,049	2,851	4,050
American Educational Research Journal	3645	2,924	2,772	4,398
Computers & Education	7813	2,881	2,269	3,771

Nota: Las revistas se muestra ordenadas de mayor a menor factor de impacto de la revista dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, el área de investigación *Education & Educational Research*.

Fuente: Elaboración propia.

⁸ <http://thecostofknowledge.com/>

Cuadro 11. Listado de mejores revistas nacionales en el área de *Education & Educational Research* en la base de datos *Journal Citation Report*

	CITAS TOTALES	FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA	FACTOR DE IMPACTO SIN AUTOCITAS	FACTOR DE IMPACTO DE 5 AÑOS
Revista de Psicodidáctica	254	2,054	1,297	1,946
Comunicar	347	1,438	1,075	1,21
Revista de Educación	685	0,845	0,817	0,772
Educación XX1	67	0,406	0,328	0,346
Revista Española de Pedagogía	125	0,379	0,275	0,372
Cultura y Educación	226	0,306	0,222	0,529
Enseñanza de las Ciencias	258	0,302	0,198	0,359
Porta Linguarum	81	0,149	0,081	0,187

Nota: Las revistas se muestra ordenadas de mayor a menor factor de impacto de la revista dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, el área de investigación *Education & Educational Research*.

Fuente: Elaboración propia.

Queremos finalizar esta humilde aportación con una reflexión acerca de la relación entre la publicación de la investigación y el para qué de la misma. Investigamos en Educación para cambiar una realidad que nos rodea y que nos duele; investigamos para que se tomen mejores decisiones en la política educativa, en el centro docente o en el aula; investigamos para construir una mejor sociedad a través de una mejor educación.

Si, como decía Freire, la educación es siempre un quehacer político, la investigación educativa también es un acto profundamente político. Qué investigamos, para qué, para quién, con quién, cómo... y cómo difundimos sus resultados son decisiones que reflejan nuestra visión de qué queremos cambiar y hacia dónde, y con ello nuestra visión de sociedad. También cómo y por qué medios difundimos lo hallado. A estas alturas no haremos alegato en contra de las bases de datos de revistas de carácter comercial, pero sí acerca de la necesidad de publicar en revistas de alto impacto, pero también en otro tipo de publicaciones y medios de comunicación que acerquen nuestro trabajo a la comunidad educativa. En nuestras manos está aportar alguna idea para hacer una mejor educación para una mejor sociedad, pensar en formas de difundir los resultados de nuestro trabajo que contribuya a ello, también está en nuestras manos.

Referencias

- APA. (2010). *Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. Washington, DC.: APA.
- Badía, M. C., Coronado, A. T., Gallart, I. S., Mestres, M. M., Zanotto, M. y Codina, A. I. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. y Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction, 20*(6), 533-548. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Becker, H. y Richards, P. B. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Borja, A. (2014). *11 steps to structuring a science paper editors will take seriously*. Recuperado de <https://www.elsevier.com/connect/11-steps-to-structuring-a-science-paper-editors-will-take-seriously>
- Boyd, W. E., Parry, S., Burger, N., Kelly, J., Boyd, W. y Smith, J. (2013). Writing for ethical research: novice researchers, writing, and the experience of experiential narrative. *Creative Education*, 4(12), 30-39.
- Calero, M. A. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Camps, D. (2007). El artículo científico: Desde los inicios de la escritura al IMRYD. *Archivos de Medicina*, 3(5), 1-9.
- Contreras, A. M. y Ochoa, R. J. (2010). *Manual de redacción científica. Escribir artículos científicos es fácil, después de ser difícil: Una guía práctica*. Guadalajara: Ediciones de la Noche.
- Córdoba, S. (2009). Un buen artículo científico hace una revista prestigiosa. *Ciencias Económicas*, 27(1), 1-26.
- Day, R. A. (1988). *How to write and publish a scientific paper*. Phoenix, AR: Orix Press.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Eslava-Schmalbach, J. y Gómez-Duarte, O. G. (2013). La escritura científica, un aspecto olvidado de la formación profesional. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 41(2), 79-81.
- García del Junco, J. y Castellanos Verdugo, M. (2007). La difusión de las investigaciones y el formato IMRYD: Una pesquisa a propósito de la lectura crítica de los artículos científicos. *Acimed*, 15(1), 1-14.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Goldring, E., Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T. y Schuermann, P. (2015). Make room value added: Principals' human capital decisions and the emergence of teacher observation data. *Educational Researcher*, 44(2), 96-104. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575031>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M. y Correa-García, R. I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28(2), 426-433. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1163850>
- Granda Orive, J. I. de, García Río, F. y Callol, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765-767.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutierrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E. y Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- Hill, H. C., Rowan, B. y Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>

- Huth, E. J. (1986). Irresponsible authorship and wasteful publication. *Annals of Internal Medicine*, 104(2), 257-259.
- ICJME. (2010). *Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals: Writing and editing for biomedical publication*. Recuperado de http://www.icmje.org/urm_full.pdf
- Instituto de la Mujer. (1989). *Una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Johnson, S. M. y Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Knowlson, J. (1996). *Damned to fame: The life of Samuel Beckett*. Nueva York, NY: Grove Press.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, en prensa.
- Lozano Cabezas, I., Martínez Iglesias, M. J. y Martínez Ruiz, M. A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 159-182. <https://doi.org/10.5944/educxx.17.1.10709>
- Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Medina, A. y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Melendro, M., García Castilla, F. J. y Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Moreno, A. (1991). *La redacción paso a paso*. Madrid: Editorial Teide.
- Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Madrid: Tusquets.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6156>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Petroianu A. (2002). Autoria de um trabalho científico. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 48, 60-65.
- Prat, J. J. y Peña, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- Roig, M. (2016). Recycling our own work in the digital age. En T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 655- 669). Londres: Springer.
- Shamoo, A. E. y Resnik, D. B. (2009). *Responsible conduct of research*. Oxford: Oxford University Press.

- Silva, G. A. (2005). La autoría múltiple y la autoría injustificada en los artículos científicos. *Investigación en Salud*, 7(2), 84-90.
- Slafer, G. A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. y Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Swales, J. y Najjar, H. (1987). The writing of research article introductions. *Written Communication*, 4(2), 175-191.
- Torres-Salinas, D. y Cabezas-Clavijo, Á. (2013). *Cómo publicar en revistas científicas de impacto: Consejos y reglas sobre publicación científica*. EC3 Working Papers, N° 13. Recuperado de https://ec3metrics.com/wp-content/uploads/2013/07/2-ARTÍCULO-Cómo-Publicar-en-Revistas-Científicas-de-Impacto_Consejos-y-Reglas-sobre-Publicación-Científica.pdf
- Tous, M. G. y Mattar, S. (2012). Las claves de las palabras clave en los artículos científicos. *Revista MVZ Córdoba*, 17(2), 2955-2956.
- UNESCO. (1983). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*. París: UNESCO.
- Villagrán, A. y Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78.
- Volet, S., Summers, M. y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Wainer, H. (1997). Improving tabular displays, with NAEP tables as examples and inspirations. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(1), 1-30.
- Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Windschitl, M. y Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39(1), 165-205. <https://doi.org/10.3102/00028312039001165>

Breve CV de los autores

F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” y Secretario Académico del Instituto de Derechos Humanos, Democracia, y Cultura de Paz (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

Cambio en Educación y de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Página web de docencia: <http://uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es

Cynthia Martínez-Garrido

Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)" (<http://www.gice-uam.es>). Miembro de la Red RILME-Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (<http://rilme.gice-uam.es/>) y de la Red RINACE-Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (<http://www.rinace.net/>). Editora de tres revistas de investigación educativa: "REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación", "Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)" y "Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva". Página web: www.cmartinezgarrido.es. ORCID ID: 0000-0001-7586-0628. Email: cynthialme@gmail.com

Guillermina Belavi

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), actualmente realiza el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid gracias a un contrato pre-doctoral de Formación de Personal Investigador (FPI-UAM). Es miembro del grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE), colaboradora del Instituto de Derechos Humanos, Democracia, y Cultura de Paz (DEMOSPAZ) y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). ORCID ID: 0000-0002-6471-7583. Email: guillermina.belavi@uam.es

Una Mirada Hacia la Calidad de la Educación Primaria en Baja California, México: Marginación Escolar y Equidad en sus Resultados

A Look at the Quality of Primary Education in Baja California, Mexico: School Marginalization and Equity in its Results

José Alfonso Jiménez Moreno *

Universidad Autónoma de Baja California

El problema fundamental al que se orienta la presente investigación es la equidad en la educación primaria en México, particularmente en el estado de Baja California, al noroeste del país. La investigación hace uso de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para conocer el nivel de equidad fomentado por la educación del estado. A través del análisis de las diferencias de aprendizaje entre grupos de estudiantes del último grado de primaria que asisten a escuelas con diverso nivel de marginación, la investigación concluye que las escuelas de Baja California que se encuentran en zonas con alta marginación no son un agente de reducción de brechas sociales que se relacionan con el aprendizaje de elementos básicos de lenguaje y comunicación. Se resalta la necesidad de atención a la desigualdad social, en aras de fomentar una vida con posibilidades dignas para el desarrollo.

Descriptor: Educación universal, Igualdad de oportunidades, Lectura, Aprendizaje, Evaluación del estudiante.

The fundamental problem addressed by this research is equity in primary education in Mexico, particularly in the state of Baja California, in the northwestern part of the country. This research uses the results provided by the National Plan for the Evaluation of Learning (PLANEA), to know the level of equity fomented by the education of the state. Through the analysis of the differences in learning between groups of students of the last grade of primary education that attend schools with different levels of marginalization; the research concludes that the schools of Baja California that are located high marginalization zones, do not function as an agent for the reduction of social gaps that are related to the learning of basic elements of language and communication. This highlights the need for attention to social inequality, in order to foster a life with decent possibilities for development.

Keywords: Universal education, Equal opportunity, Reading, Learning, Student evaluation.

*Contacto:
jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

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

Recibido: 1 de marzo 2017
1ª Evaluación: 16 de marzo 2017
2ª Evaluación: 15 de abril 2017
Aceptado: 20 de abril 2017

Introducción

El artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos expresa que el Estado “garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013, p. 1). Como consecuencia de la Reforma Educativa suscitada en México en el año 2013, el Estado debe asegurar el derecho de la población a una educación de calidad. Este objetivo del Sistema Educativo Mexicano es coincidente con la tendencia mundial, en la cual cada Estado procura garantizar el derecho al aprendizaje (Murillo y Román, 2010; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013), tendencia generada a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948. En México, el reconocimiento de la educación como un derecho se hizo explícito en 1993, donde se afirmaba que todo mexicano tiene las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo (Ruiz, 2012).

Considerando la relevancia del aseguramiento de una educación de calidad de las niñas y niños, las escuelas tienen una fuerte responsabilidad, ya que, al ser una institución social responsable del ejercicio del derecho a la educación debe de promover que los alumnos logren aprendizajes relevantes para su vida (Zorrilla, 2009). En ese sentido, en la Declaración Mundial de Educación para Todos, Tailandia (UNESCO, 1990, en Ortega, 2003) y en el Foro Mundial de Educación Dakar (UNESCO, 2000, en Ortega, 2003) se afirmó que la escuela debe garantizar la oportunidad de aprendizaje de todos los niños, independientemente de su condición de origen. La clave reside en asegurar la calidad de la educación considerando la diversidad de sus estudiantes; por tanto, la educación, como Derecho Humano, deberá buscar diversificación para el logro de aprendizajes significativos para la participación de todos los individuos en la vida social y colectiva, ello dada la diversidad propia de la sociedad (Bracho, 2002).

1. Revisión de la literatura

Bajo el cobijo de este marco, el Estado debe lograr que los estudiantes pertenecientes a diferentes estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje (Sandoval, 2007), de tal suerte que, a través de las escuelas, se subsanen las carencias del capital cultural con el que ingresan los estudiantes al sistema educativo (Ortega, 2003; Schmelkes, 2005). Este enfoque en los logros de aprendizaje se relaciona estrechamente con el interés de los Estados de asegurar la calidad educativa, procurando alcanzar mínimos esperados, ello como condición indispensable de éxito en la vida (Kritikos y Ching, 2005, en Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014; Schmelkes, 2005).

Lamentablemente, el acceso a una educación de calidad se mantiene condicionado por el nivel de desarrollo de la población (Ortega, 2003). La equidad, si bien es un principio que se relaciona con la organización de la sociedad (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014), es una condición indispensable para considerar que un sistema educativo es de calidad (Blanco, 2006). De tal suerte que una de las intenciones de la equidad educativa es que las escuelas puedan generar las mismas condiciones de aprendizaje entre todos los alumnos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013). La equidad educativa es un proceso que se orienta a que todos los alumnos puedan obtener el éxito en el aprendizaje, independientemente de su contexto de origen y las posibles deficiencias sociales en las

cuales se desarrollen. En ese sentido, no basta con que los estudiantes tengan acceso a la escuela, sino que es necesario que quienes vienen de estratos sociales más desfavorecidos tengan mejores oportunidades de aprendizaje (BID, 2006); en esa meta, la escuela juega un papel fundamental.

Trascendiendo el ejercicio del derecho a la educación entendido solo como el acceso a la escuela, la atención a la equidad permite orientar acciones que pretendan mejorar las oportunidades de aprendizaje (Sandoval, 2007), lo cual se espera que ayude a la disminución de la brecha social (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2004), asumiendo que el derecho a la educación se vincula también con el aprendizaje que se logra (Ruiz, 2012). Como parte de las acciones que favorecen la implementación de políticas que promuevan la equidad de aprendizajes, la evaluación educativa, en particular la enfocada en conocer el logro de estudiantes, se ha utilizado como un medio de conocimiento del estado de la educación (Carvalho, Caso y Contreras, 2007). Desde los años noventa en México se han desarrollado diversos estudios que han permitido conocer los logros de los estudiantes en educación básica, particularmente en áreas como lenguaje y matemáticas, por considerarse básicas para el desarrollo personal y social de las economías basadas en el conocimiento (BID, 2006).

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), instancia autónoma del Estado, se encarga de valorar el logro de los estudiantes en lenguaje y comunicación, en aras de dar información al país respecto al estado del aprendizaje de las niñas y niños. De acuerdo con estudios del INEE, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes depende en gran medida de la modalidad de escuelas (respecto a su condición de financiamiento, ya sea público o privado), además que los aprendizajes se relacionan con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias (Backhoff, 2011). Ello se debe a que gran parte de los aspectos que influyen en el desempeño de los estudiantes son los llamados factores extra escolares (Cervini, 2006). En ese sentido, lamentablemente las escuelas mexicanas han compensado de manera muy baja las diferencias que marcan el origen social, económico y cultural de los estudiantes (Zorrilla, 2009).

Frente a la obligación del Estado Mexicano de asegurar una educación de calidad que promueva la reducción de brechas en el desarrollo dadas por las condiciones sociales, cada entidad ha desarrollado sus propios programas para fomentar el acceso a una educación de calidad (Torres y Tenti, 2000). Cada región de la República Mexicana se enfrenta a retos sociales que ponen en riesgo el derecho a una educación de calidad de sus niñas y niños; por ejemplo, hay mayor prevalencia de pobreza y desigualdad en los estados de la costa del Pacífico y del Golfo respecto al norte del país, mientras que los estados del norte, al estar en cercanía con Estados Unidos, les ha representado un beneficio respecto al desarrollo de infraestructura que ello implica (Alcántara, 2007), pero los orilla a hacer frente a demandas de competitividad más marcadas que en otras regiones.

Bajo este contexto, el Estado de Baja California, en el noroeste de México, si bien es una de las entidades con menor nivel de analfabetismo (Alarcón, Zepeda y Ramírez, 2006) y con menor desigualdad educativa respecto a entidades del centro como Nayarit, Puebla, Ciudad de México y Veracruz (INEE, 2016a), no es ajeno a las brechas sociales que caracterizan a todo el país. Las características de Baja California como entidad cercana a la frontera con Estados Unidos le imponen diversas condiciones que tienen impacto en el

ámbito de la educación, de manera particular, en algunas regiones se focalizan condiciones de desigualdad. Por ejemplo, en Tijuana hay un crecimiento importante de la población por inmigración no indígena (Ybáñez y Alarcón, 2007) a las cuales el Estado les debe asegurar acceso a la educación; por otra parte, en los municipios de Ensenada y Tecate se concentran los grupos con mayor desventaja educativa, particularmente en comunidades alejadas de las cabeceras municipales (Amador, 1999). Incluso, en cuestiones básicas de acceso a la educación, Tijuana y Mexicali, que son los municipios más industrializados, tienen mayores tasas de asistencia a la escuela que Ensenada, Tecate y Rosarito (INEGI, 2010).

La Constitución Mexicana establece que es deber del Estado asegurar una educación de calidad a las niñas y niños, pero, además, en ese mismo discurso, en el caso de Baja California, el Artículo 3 de su Ley de Educación dice a la letra:

La educación es un medio fundamental para que en la libertad y en la solidaridad se formen y desarrollen integralmente los seres humanos en sus responsabilidades y derechos sociales, cívicos, económicos, culturales y de respeto al medio ambiente..., será de calidad y promoverá el conocimiento de la cultura regional, de sus valores arqueológicos, históricos y artísticos... Por ello, el Estado pugnará que la búsqueda por la excelencia del quehacer educativo se aplique con respecto de los derechos humanos. (Congreso Estatal del Estado de Baja California, 2015, p. 1)

El Gobierno Estatal debe luchar así por asegurar una educación de calidad que dé respuesta al Derecho Fundamental de obtener los aprendizajes que sean pertinentes, como lo indica el Artículo 6:

Todos los habitantes del Estado tienen derecho a recibir educación de calidad que garantice el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Congreso Estatal del Estado de Baja California, 2015, p. 4)

Este marco legal del Estado de Baja California permite que las Autoridades Educativas puedan establecer mecanismos de acción que favorezcan la educación de calidad, en aras de mejorar la equidad de la educación, ya que "...atenderá de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones" (Artículo 5, Congreso Estatal del Estado de Baja California, 2015, p. 3).

Como parte de las estrategias para asegurar dicho mandato, el Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019 pretende "asegurar la formación integral desde la educación básica hasta la superior, garantizando la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población de Baja California..." (Gobierno del Estado de Baja California, 2014, p. 2). Específicamente en educación básica, se pretende "elevar la calidad y el logro educativo mediante una educación integral, garantizando la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población" (Gobierno del Estado de Baja California, 2014, p. 4).

A partir de este marco legal y de la necesidad de asegurar la equidad educativa en Baja California, surge la pregunta sobre el nivel de equidad del logro educativo de los estudiantes alcanzado por parte del sistema educativo estatal. Frente a ello, el presente estudio pretende conocer –bajo una intención descriptiva más no explicativa– la equidad de los resultados de aprendizaje de nivel básico de los estudiantes del Estado de Baja California, México. Para ello se consideran los resultados en lenguaje y comunicación de los estudiantes de sexto grado de educación básica obtenidos a través del instrumento

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), desarrollado por el INEE y aplicado a nivel nacional.

El objetivo considera el conocimiento del estado de la equidad educativa, tomando en cuenta que es un proceso orientado al éxito de todos los alumnos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013), por lo que el interés de este estudio no se enfoca en los resultados en sí mismos, sino en identificar si el sistema educativo de Baja California promueve la igualdad de resultados de aprendizaje, tomando como referencia el nivel de lenguaje y comunicación en los estudiantes de sexto grado de educación primaria. Como se ha apuntado, para que un sistema educativo sea equitativo debe considerar los distintos puntos de partida y ofrecerles igualdades en oportunidades, de tal suerte que se logre que los estudiantes pertenecientes a diferentes estratos sociales adquieran las mismas habilidades (Sandoval, 2007). De esta manera, un Estado que vela por la equidad deberá fomentar oportunidades educativas independientemente del ingreso de las familias, el origen social o cualquier otro elemento relacionado con una herencia social (Juárez y Rodríguez, 2016).

2. Método

Para alcanzar el objetivo se utilizaron los datos de logro en lenguaje y comunicación de 3,931 estudiantes de sexto grado de primaria del Estado de Baja California, participantes en la evaluación a gran escala denominada PLANEA en el ciclo 2014-2015¹. Esta es una evaluación de carácter nacional que se generó como producto de la Reforma Educativa de 2013 suscitada en México, y sustituyó a las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que gestionaba la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como a los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) que administraba el INEE previo a su autonomía constitucional (INEE, 2015a). PLANEA pretende “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE, 2015^a, p. 11); para ello evalúa las áreas de habilidades socioafectivas, lenguaje y comunicación y matemáticas, a estudiantes de tercero y sexto grados de educación básica, así como a tercer grado de educación secundaria y último grado de educación media superior.

Dentro de la caracterización de la población que se realiza en PLANEA, se considera al Índice de Marginación de las escuelas como uno de los elementos de definición del contexto de los estudiantes. El índice de marginación está definido por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) de México, el cual contempla cinco categorías, a saber: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo; estos niveles se relacionan con el nivel de marginalidad en el cual están ubicadas las escuelas a las que asisten las niñas y los niños (INEE, 2015a). Considerando que el derecho a una educación de calidad pretende que cada niño sea capaz de alcanzar las metas de aprendizaje, independientemente de su contexto socioeconómico (Backhoff, 2011; BID, 2006; Blanco, 2006; Ortega, 2003; Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013; Sandoval, 2007), el nivel de marginación resulta pertinente para valorar la equidad de

¹ El total nacional de estudiantes de sexto grado de primaria que participaron en la prueba de PLANEA en este ciclo fue de 104,204.

los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este indicador lo utiliza el INEE en PLANEA y emite resultados del porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro en relación a un estatus de marginación a nivel nacional (INEE, 2016a), sin embargo, no se muestran resultados a nivel estatal.

El presente estudio no considera un análisis exhaustivo de las llamadas variables contextuales o factores asociados al aprendizaje de los alumnos, sino que pretende mostrar las diferencias de logro en lenguaje y comunicación dado los niveles de marginación de las escuelas a las cuales asisten los estudiantes bajacalifornianos. Para ello se hace uso de la comparación del promedio de desempeño en lenguaje y comunicación de los estudiantes, dados los niveles de marginación de las escuelas en las cuales estudian, que permite identificar si existen diferencias en los resultados en lenguaje y comunicación en los alumnos de sexto grado de educación básica de Baja California a partir del nivel de marginación definido por la CONAPO. La comparación del promedio de desempeño en lenguaje y comunicación² se realizó a través de la prueba *H* de Kruskal-Wallis. Este estadístico es una prueba no paramétrica que permite comparar los promedios entre grupos independientes, como el caso de los estudiantes en escuelas de diverso nivel de marginación. El estadístico ofrece información valiosa entre grupos sin la consideración de los supuestos de homogeneidad de varianzas y normalidad. El uso de la *H* de Kruskal-Wallis se definió a partir de que se calculó el estadístico de Levene y éste resultó significativo, por lo que no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas entre grupos de estudiantes que requieren los análisis paramétricos como el Análisis de Varianza (ANOVA).

Al igual que cualquier otra prueba estadística, el uso de la *H* de Kruskal-Wallis tiene algunas limitaciones, particularmente en lo que refiere a la robustez que ofrecen sus conclusiones. Si bien no presentan un modelo definitorio o explicativo del problema de inequidad y resultados de aprendizaje de los estudiantes participantes en el análisis, permite cumplir cabalmente con el objetivo de conocer la equidad en los resultados de aprendizaje en lenguaje y comunicación.

Previo a presentar resultados, se describe primeramente la caracterización del índice de marginación de la CONAPO, posteriormente se describen los contenidos de lenguaje y comunicación evaluados en PLANEA, lo cual permite comprender lo que los estudiantes son capaces de realizar en cada nivel de desempeño. Posteriormente se muestran las diferencias de logro de los estudiantes dados los niveles de marginación de las escuelas en las cuales estudian.

3. Clasificación de la marginación

De acuerdo con la CONAPO (2011), en México, la marginación es

un fenómeno multidimensional y estructural originado, en última instancia, por el modelo de producción económica expresado en la desigual distribución del progreso, en la estructura productiva y en la exclusión de diversos grupos sociales, tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo. (p. 11)

La marginación implica una vulnerabilidad por parte de quienes viven en esas condiciones, ya que son personas que están expuestas a carencias de acceso a servicios y

² Ejecutado mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 21.

bienes que se consideran fundamentales para la sociedad. Las condiciones de vida en zonas marginadas son un tema de alarma para el Estado Mexicano, ya que es, sin duda, un problema que atenta sobre los derechos básicos de las personas, sobre su desarrollo y posibilidades de vida digna. Con la finalidad de comprender este fenómeno mediante una visión a gran escala, la CONAPO definió el Índice de Marginación, el cual asume que este problema se define mediante las exclusiones educativas, de vivienda, en distribución de la población y en ingresos monetarios. Para comprender a detalle este indicador, a continuación, se presentan las formas de exclusión consideradas en su medición (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de migración y las formas de exclusión que conforman cada una de ellas

DIMENSIONES	FORMAS DE EXCLUSIÓN
Educación	Analfabetismo Población sin primaria completa
Vivienda	Viviendas particulares habitadas sin drenaje ni servicio sanitario Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica Viviendas particulares habitadas sin agua entubada Viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinamiento Viviendas particulares habitadas con piso de tierra
Distribución de la población	Localidades con menos de 5,000 habitantes
Ingresos monetarios	Población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos

Fuente: Elaboración propia con datos de CONAPO (2011).

Para comprender la estructura de este indicador, mientras mayor sea el índice de marginación, mayor exclusión de estos servicios tiene la población de dicha región. Niveles altos de marginación representan condiciones de vivienda indignas y, por ende, posibilidades de desarrollo limitadas y un potencial de problemas sociales y de salud para las personas. De acuerdo con la CONAPO (2011), al año 2010, Baja California era uno de los tres estados con menor nivel de marginación, donde solo los estados de Nuevo León y la Ciudad de México presentan mejores condiciones de vida para su población. En contraste, las entidades con mayores niveles de marginación son Chiapas, Guerrero y Oaxaca, ubicadas al sur del país. Por supuesto, los casos de las entidades con mayor índice de marginación resultan alarmantes, sin embargo, es un problema que se presenta en todo el país y que sin duda afecta a las condiciones de vida y a las posibilidades de desarrollo de los mexicanos, por lo que su atención es primordial. La marginación es un problema que pone en riesgo la equidad en diversos aspectos de la vida, pero, en particular en el ámbito educativo. Se esperaría que el Estado –a través del sistema educativo– fuera un agente activo que ayudara a la reducción de estas brechas sociales.

4. PLANEA: Lenguaje y comunicación en sexto de primaria

Para definir lo que PLANEA evalúa en lenguaje y comunicación, el INEE considera el currículum vigente de educación básica de México, y, para efectos de presentar resultados comprensibles, jerarquiza el logro de los estudiantes en cuatro niveles, donde cada uno representa una categorización de lo que los evaluados son capaces de realizar.

Para el caso de lenguaje y comunicación en sexto grado, los niveles de desempeño aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de desempeño de lenguaje y comunicación de sexto de primaria de PLANEA 2014-2015

NIVEL	DESCRIPCIÓN
IV	Comprenden textos argumentativos como artículos de opinión y deducen la organización de una entrevista. Evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas del lenguaje de distintos textos.
III	Combinan y resumen información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. Relacionan y sintetizan información para completar un texto; pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Realizan inferencias como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de diferentes tipos de textos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones
II	Comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios; contrastan los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Elaboran inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.
I	Seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.

Fuente: Elaborado a partir de INEE (2015b).

Como se puede observar, los niveles de desempeño no consideran la totalidad de conocimientos y habilidades que puede comprender el lenguaje y la comunicación en niñas y niños que cursan sexto grado de primaria, ya que se enfocan en los elementos mensurables, por lo que cualquier interpretación de los datos debe limitarse a ello; asimismo, los niveles son acumulativos, por lo que se esperaría que quienes alcancen los niveles altos también tengan dominio de los conocimientos y habilidades evaluados en los niveles previos. Los resultados que el INEE muestra en sus informes (ver INEE 2015b), así como los presentados en este manuscrito no consideran la totalidad de aprendizaje de los estudiantes en lenguaje y comunicación, sino únicamente aquellos definidos curricularmente y que, además, pueden ser conocidos mediante una prueba a gran escala. Si bien esto representa un punto de partida para identificar un estado de aprendizaje de las niñas y niños mexicanos, las conclusiones de este manuscrito se limitan únicamente a las habilidades particulares enunciadas en la tabla 2.

5. Logros en lenguaje y comunicación

A continuación, se muestra el porcentaje de estudiantes bajacalifornianos en cada nivel de desempeño, para mayor referencia se comparan los datos con el porcentaje a nivel nacional (figura 1).

Como se observa en la figura 1, los resultados de los estudiantes bajacalifornianos son ligeramente más alentadores de los que se observan a nivel nacional, debido a que hay un

mayor porcentaje de estudiantes en niveles II y III. Sin embargo, aún resulta preocupante que 44.3% de las niñas y niños que en ese momento se encontraban en sexto de primaria (y que posteriormente ingresarían al nivel secundaria) no muestran habilidades que van más allá de, entre otras cosas elementales, seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, o bien, de distinguir los elementos básicos en la estructura de un texto. Poco menos de la mitad de los chicos en Baja California seguramente tendrán serias limitaciones frente a las demandas del siguiente ciclo escolar. Por supuesto, resulta evidente la gravedad de esta situación no solo en Baja California, sino en el resto del país, que en su conjunto muestra un desempeño más alarmante. En todo México, el acceso a la equidad educativa se observa fuertemente amenazado, ya que solo poco más de 3% de los estudiantes pueden comprender elementos complejos del proceso lector.

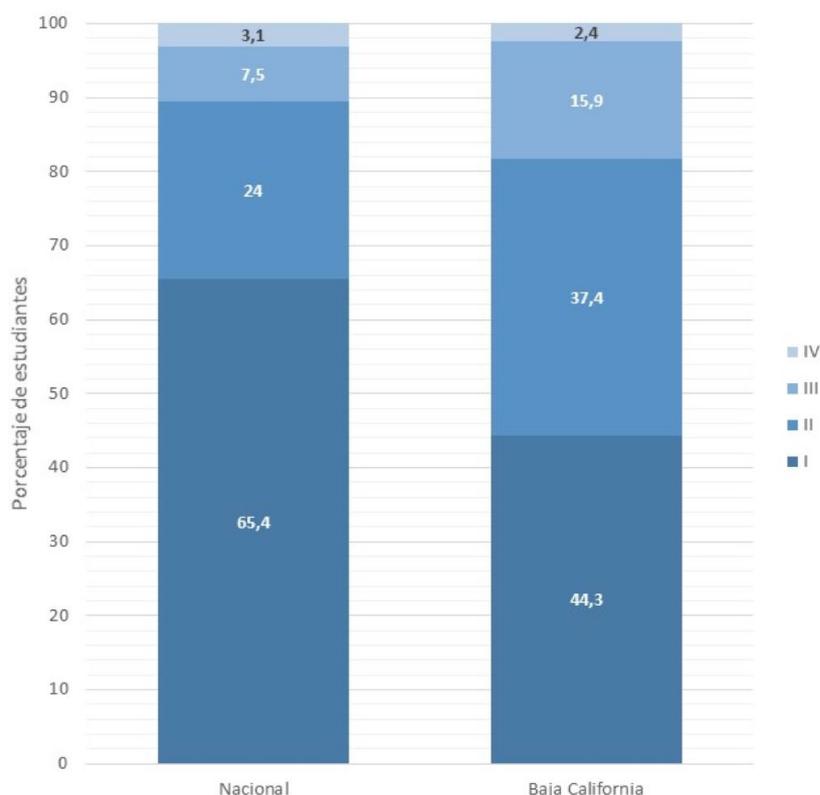


Figura 1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño en Lenguaje y comunicación. Sexto de primaria de PLANEA 2014-2015
Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2015b).

Como se comentó, PLANEA considera la clasificación del Índice de Migración de CONAPO, pero para su interpretación lo agrupa en las siguientes categorías: Muy alta o Alta, Media, Muy baja o Baja, así como No identificado, para aquellos casos con los que no se cuenta con la información suficiente; estos últimos no fueron considerados en el análisis, por lo que de los 3,931 estudiantes que contestaron la prueba, los siguientes resultados solo reflejan a 3,912 de los participantes, que son los estudiantes con los que se contaba información sobre el nivel de marginación de su escuela. Asimismo, además de presentar datos por nivel, en PLANEA se calcula una media o promedio de desempeño,

en la cual se toma una media teórica de 500 puntos; el uso de la media de desempeño permite otro tipo de análisis e interpretaciones, como los que se observan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados descriptivos de logro en lenguaje y comunicación a partir del nivel de marginación

NIVEL DE MARGINACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR ESTÁNDAR	INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA MEDIA AL 95%		MÍNIMO	MÁXIMO
					Límite inferior	Límite superior		
<i>I. Muy alta o Alta</i>	660	487,90	86.08	3.35	481,32	494,48	273,90	847,73
<i>II. Media</i>	1,238	493,28	89.32	2.54	488,30	498,26	266,36	832,12
<i>III. Muy Baja o Baja</i>	2,014	533,71	100.06	2.23	529,34	538,08	275,66	853,70
Total	3912	513,19	96.83	1.55	510,15	516,22	266,36	853,70

Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016b).

Como puede observarse en la tabla 3, el promedio de desempeño en lenguaje y comunicación es mayor en los estudiantes de escuelas con muy baja o baja marginación, aunque debe considerarse que el número de estudiantes en cada categoría es muy distante, aspecto que probablemente se refleje en el hecho de que la desviación es mayor en los estudiantes de muy baja o baja marginación. Resalta el hecho que los puntajes máximos de los alumnos de escuelas con nivel de marginación media, o, aquellos en un estado de marginación muy alta o alta, no alcanzan el desempeño mínimo mostrado por los que estudian en escuelas con marginación baja o muy baja.

Para identificar si estas diferencias entre media de desempeño entre los estudiantes de escuelas con diferentes niveles de marginación son significativas. La prueba H de Kruskal-Wallis, que permitió analizar si existen diferencias entre los grupos de estudiantes clasificados por nivel de marginación (es decir: $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$; $H_a: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$), muestra una significancia asintótica de .000, por lo que se rechaza la hipótesis nula; en otras palabras, las diferencias en el desempeño de lenguaje y comunicación observadas entre grupos de estudiantes en escuelas de diversos niveles de marginación son estadísticamente significativas. De esta forma, se puede afirmar que los resultados de aprendizaje en lenguaje y comunicación que obtienen los estudiantes de sexto de primaria en Baja California no son equitativos, y es que el nivel de aprendizaje mostrado a través de la prueba PLANEA es menor en aquellos estudiantes cuyas escuelas se encuentran en zonas marginadas, lo cual representa que mantienen algún tipo de exclusión en cuestión educativa (ya sea porque la gente de su entorno no está alfabetizada, o bien, no tienen estudios básicos concluidos), de vivienda, viven en comunidades alejadas de las cabeceras municipales y, o bien, los ingresos monetarios son bajos, y que esta marginación se refleja en lo que los estudiantes son capaces de realizar en el área de lenguaje y comunicación. Estos resultados son coincidentes respecto a lo observado en diversos estudios en México y a nivel internacional (Juárez y Rodríguez, 2016), donde las escuelas que desarrollan sus actividades en medios poco favorecidos suelen presentar resultados de menor equidad.

Estos resultados no deben interpretarse como una obviedad en la cual, a mayor marginación, menor aprendizaje, sino que deben resultar una alerta en la manera en que

la educación no está ayudando a la reducción de brechas sociales, con el riesgo de reproducir y legitimar las desigualdades (Murillo y Hernández-Castilla, 2014); sobre todo considerando la relevancia política que México y, en lo particular, el estado de Baja California, dan a la persecución de objetivos de inclusión y equidad educativa.

6. Conclusiones

Los resultados mostrados, si bien no explicativos, permiten conocer la forma en que las escuelas de Baja California que se encuentran en zonas con niveles altos de marginación no representan un mecanismo de reducción de brechas sociales que se relacionan con el aprendizaje de elementos básicos de lenguaje y comunicación. Una de las características de México es la inequidad en la distribución de oportunidades; y si bien la primera concepción de la equidad educativa en nivel básico refiere al aseguramiento del acceso y de la permanencia de los niños dentro de la escuela (Ortega, 2003), no se alcanza una equidad en los resultados alcanzados por los alumnos. Considerando que existen tres tendencias respecto a la equidad educativa, a saber: la equidad como igualdad de oportunidades en lo que respecta al acceso de servicios educativos; como igualdad de oportunidades de acuerdo con el acceso y resultados del sistema educativo; y como la generación de situaciones de aprendizaje ajustadas a condiciones particulares de los estudiantes (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014), los resultados en Baja California se mantienen alejados de la calidad que pretende el marco legal nacional y estatal, así como de las metas del Gobierno local en su Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno del Estado de Baja California, 2014, p. 4), en las que se encuentra “Disminuir el porcentaje de alumnos del nivel insuficiente en las escuelas de bajo logro educativo”.

Como lo comenta el INEE (2016a), en lo ideal, no debiera haber diferencias en el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes que terminan un mismo ciclo escolar. Si bien, al momento que los estudiantes ingresan al sistema educativo, ya presentan diferencias en habilidades lingüísticas y matemáticas debido a las condiciones de desarrollo que se viven en su entorno, (Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón, 2008, en Backhoff, 2011) la escuela debe garantizar a cada niño un desarrollo que favorezca que puedan desarrollarse al máximo (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013).

Frente a esta situación vale preguntarse el papel del sistema educativo en zonas marginadas, más allá de no favorecer el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo pone en duda Zorrilla (2009), ¿está evitando reproducir las diferencias sociales de sus estudiantes? O bien, ¿es un sistema construido bajo esquemas de desigualdad social en el cual el ejercicio del derecho a la educación se aleja de las posibilidades de acción cotidianas?

Los estudiantes de sexto de primaria de México presentan bajos niveles de desempeño, que se traduce en la posibilidad de truncar su desarrollo en posteriores niveles educativos, lo cual no ayuda a mejorar las condiciones sociales y de vida del país. Si bien Baja California presenta niveles de marginación menores a los de otras entidades, y sus estudiantes obtuvieron mejores resultados que el promedio nacional, quienes estudian en escuelas de baja marginación obtienen mejores niveles de aprendizaje. El presente estudio se enfocó solo en esta entidad, aunque esta dinámica es aparentemente una tendencia a nivel país (INEE, 2016a) que debe ser atendida.

En este aspecto vale recordar ejemplos a nivel internacional. Por ejemplo, en el caso de Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) trabaja a través de las llamadas Escuelas de Tiempo Completo (ANEP, 2011), la cual no solo se enfoca en cubrir un horario extenso de servicio educativo, sino que pretende ofrecer experiencias educativas que resulten de relevancia para reducir elementos poco favorables del contexto de las niñas y los niños uruguayos de zonas focalizadas; por ejemplo, fomento de la cultura y aseguramiento de servicios de alimentación. Por otra parte, en Chile, existen dos mecanismos importantes de la educación pública para aumentar la equidad educativa: la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que otorga recursos a escuelas con buenas prácticas pedagógicas, y los Planes de Mejoramiento Escolar, en la cual las comunidades educativas planifican actividades que fomenten la formación integral de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Por otra parte, la literatura actual considera acciones escolares que orientan la equidad, como el listado propuesto por Murillo y Hernández-Castilla (2014), que resalta el valor del liderazgo escolar en la mejora educativa; sin embargo, el papel de las políticas educativas a nivel estatal es fundamental, sobre todo a partir del marco legal robusto que cobija al Gobierno del Estado de Baja California y a la Federación misma, consecuente de la reciente Reforma Educativa.

Adicional a los resultados mostrados y a la posible revisión de experiencias de otros ministerios de educación para atender las diferencias de herencia social que marcan brechas sociales, vale considerar la posibilidad de análisis a mayor detalle, que permita orientar acciones más concretas en aras de mejora de la equidad educativa y con ello garantizar el derecho constitucional de las niñas y los niños bajacalifornianos a recibir una educación de calidad, independientemente de las condiciones de vida en las cuales hayan nacido. Es importante retomar investigaciones sobre las condiciones relacionadas con el aprendizaje para comprender a mayor profundidad este fenómeno; la investigación de Carvallo, Caso y Contreras (2007) sobre los efectos de las variables de contexto en estudiantes bajacalifornianos resulta de gran valía en ese sentido; sin embargo, considerando que los países enfocados en la equidad y cohesión social tienden a presentar mejores resultados educativos (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014), el aseguramiento de la calidad educativa y la posibilidad de desarrollar mejores oportunidades de vida va de la mano con la atención a la desigualdad social que intensifica la exclusión y la posibilidad de una vida con condiciones dignas.

Agradecimientos

Mtra. Mariana Zúñiga García, Directora de Evaluaciones Nacionales de Resultados Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México), por su orientación en el uso de la base de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para el desarrollo de este manuscrito.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Buenas prácticas: sistemas de trabajo destacables según los informes de visitas de aprendizaje 2014*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Alarcón, D., Zepeda, E. y Ramírez, B. (2006). México ante los objetivos de desarrollo del milenio. *Investigación Económica*, 65(257), 91-148.
- Alcántara, A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(1), 267-304.
- Amador, A. (1999). Diagnóstico de la educación básica en Baja California. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 85-103.
- ANEP. (2011). *Escuelas de tiempo completo en Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 1-24.
- BID. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa. México: 2007-2012*. Recuperado de http://www.miaulavirtual.com.mx/administracionypoliticaspUBLICAS/desarrollo_social/ForoInternalDesSocMex/ForoIntDesSocMexPDFs/14_Documentos_BID/
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos en la educación y en la escuela hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 24-46.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, 31-54. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.325>
- Carvallo, M., Caso, J. y Contreras, L. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 170-182.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, 112, 68-97.
- CONAPO. (2011). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. Ciudad de México: CONAPO.
- DOF. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Gobierno del Estado de Baja California. (2014). *Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019*. Recuperado de <http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/ped.jsp>
- INEE. (2015a). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA)*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2015b). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016b). *Bases de datos correspondientes al logro académico de alumnos. Lenguaje y comunicación y Matemáticas de 6° de primaria*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>

- INEGI. (2010). *Panorama sociodemográfico de Baja California*. Ciudad de México: INEGI.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Ortega, F. (2003). La equidad en la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 119-134.
- Ruiz, M. (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 12(2), 85-104.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 35-47.
- Sandoval, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 22-42.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3), 9-33.
- Torres, M. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. Ciudad de México: SEP.
- Ybáñez, E. y Alarcón, R. (2007). Envejecimiento y migración en Baja California. *Frontera Norte*, 19(38), 93-124.
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 16-45.

Breve CV del autor

José Alfonso Jiménez Moreno

Licenciado en Psicología, Maestro en Psicología y Doctor en Pedagogía (titulado con mención honorífica) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde el año 2008 es evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Participó como Coordinador de Examen General para el Egreso de la Licenciatura en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en México durante los años 2009 y 2013. Entre 2013 y 2016 se desempeñó como subdirector de pruebas internacionales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México). Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC). ORCID ID: 0000-0003-0704-7883. Email: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

¿Qué me Ofrecen las Páginas Web de los Centros Educativos? Estudio Exploratorio en Cantabria (España)

What do Websites of Schools Offer to Me? Exploratory Study in Cantabria (Spain)

Carmen Álvarez-Álvarez *

Universidad de Cantabria

En la Sociedad de la Información y la Comunicación las páginas web de los centros educativos son ventanas abiertas al mundo en las que cualquier persona puede informarse y documentarse sobre el trabajo que se desarrolla en los centros. En este artículo presentamos una investigación empírica donde analizamos todas las webs escolares de los centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos enclavados en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Los resultados muestran la situación de las webs en lo relativo a su presentación, organización, contenido, utilidad, papel otorgado a la comunidad educativa y a la metodología docente. El 86% están bien presentadas, el 91% están bien organizadas, hay gran diversidad en cuanto a su contenido, se dirigen fundamentalmente a las familias y se podría explotar mucho más la relación a la comunidad educativa y las metodologías docentes. Las conclusiones revelan que el desarrollo de la web depende del centro y de las contribuciones que hagan las personas de la comunidad educativa, no de su contexto geográfico o su titularidad. Asimismo, el coordinador TIC y la Administración pueden jugar un papel de estímulo o de freno en las escuelas en el diseño y desarrollo de la web.

Descriptores: Sistema de información, Tecnologías de la información, Tecnología de la comunicación, Gestión educacional, Información educacional.

In the Information and Communication Society school's websites are an open window to the world in which anyone can learn and get documentation on the work developed in schools. In this paper, we show an empirical research about all school sites in centers of Early Childhood and Primary Education run by public funds and set in the Autonomous Community of Cantabria. The results show the situation of websites with regard to its presentation, organization, content, usefulness, role given to the educational community and teaching methodology. 86% are well presented, 91% are well organized, there is a great diversity in their content, they are mainly addressed to families and the relationship with the educational community and teaching methodologies could be exploited much more. The findings reveal that the development of the web depends on the center and the contributions made by the people of the educational community, not its geographical context or ownership. Likewise, the ICT coordinator and the Administration can play a stimulating or curbing role in the schools in the design and development of the web.

Keywords: Information systems, Information technology, Communication technology, Educational management, Educational information.

*Contacto: alvarezmc@unican.es

1. Revisión de la literatura

En la Sociedad de la Información y la Comunicación los centros educativos se enfrentan al reto de difundir su trabajo en la red, para lo cual necesitan contar con una página web institucional que informe y oriente a sus potenciales visitantes, tanto las audiencias internas al centro (personal del centro, las familias y el alumnado), como las audiencias externas (potenciales profesionales, familias y alumnado, y sociedad en general) (Du Preez, 2007). A la página web escolar, también se la denomina sitio web o sede web. Puede definirse como es el espacio electrónico en el cual se muestran informaciones textuales, visuales y/o sonoras sobre el centro educativo a sus usuarios.

En España hasta este momento las sedes web escolares no han sido un objetivo de investigación prioritario (García-Romero y Faba-Pérez, 2015). Sin embargo, en el ámbito internacional existen trabajos (Du Preez, 2007; Hartshorne, Friedman, Algozzine e Isibor, 2006; Hartshorne, Friedman, Algozzine y Kaur, 2008; Honiges, 2013; Hu y Soong, 2007; Poock, 2005; Stewart, Jacob y Jensen, 2012; Tamatea, Hardy y Ninnes, 2008; Tubin y Klein, 2007), aunque el campo está relativamente inexplorado (Hartshorne et al., 2008; Hu y Soong, 2007; Tubin y Klein, 2007).

Hay estudios que han puesto de manifiesto que las sedes web son cada vez más consultadas y parece previsible que en el futuro esta tendencia aumente debido al incremento de la conectividad a Internet de toda la sociedad (Hartshorne et al., 2006, 2008; Hu y Soong, 2007; Tubin y Klein, 2007). La investigación de Honiges (2013) sobre la imagen de los centros educativos en sus respectivas comunidades estudió qué estrategias promovían una positiva imagen de los centros, y fue relevante el protagonismo que los diferentes agentes sociales dieron a la sede web, al considerar que permite ver si el centro innova con tecnología, si se relaciona con la comunidad, si se vincula con redes sociales y si aprovecha para hacer *marketing* educativo.

Las familias, antes de elegir escuela para sus hijos procuran documentarse sobre los diferentes centros educativos, para lo que tratan de establecer comunicación con otras familias o profesionales de los centros y consultan sus páginas web, considerando que estas constituyen la herramienta de comparación entre centros más objetiva (Cucchiara y Horvat, 2014). De hecho, un documento que espera encontrarse el usuario es el Proyecto Educativo de Centro (Benito, Alegre y González, 2014). Asimismo, cuando las webs están actualizadas, pasan a ser más visitadas por parte de la comunidad próxima al centro educativo, ya que se convierten en una herramienta útil para informarse de eventos, descargar formularios, realizar gestiones, resolver dudas, conocer el trabajo docente cotidiano o acontecimientos puntuales, etc. (Hu y Soong, 2007).

Los sitios webs escolares son un mecanismo para la difusión de informaciones a la par que permiten dar una imagen del centro: pueden mostrar sus actividades educativas, servir en la comunicación entre estudiantes, profesorado y familias, contribuir al *marketing* escolar, fomentar la colaboración entre la escuela y el entorno y rendir cuentas ante la sociedad. Aunque se da una ambigüedad de funciones y metas actualmente (Tubin y Klein, 2007), todos tienen el reto de constituirse en un sitio web de calidad, es decir, de ofrecer información veraz, útil, completa, relevante y actualizada (Du Preez, 2007). Además, ésta debe ser accesible para todo tipo de personas, incluidas las que sufren alguna discapacidad, para evitar la exclusión informacional (LOMCE, 2013). Sin

embargo, la mayor parte no cumplen unas condiciones de accesibilidad, es decir, que no pueden ser fácilmente visitadas por personas con discapacidad (Wells y Barron, 2006; Pagán, 2013).

El estudio de Hu y Soong (2007) analizando 176 webs de escuelas primarias en Singapur demostró que todas las páginas ofrecen información básica como la dirección postal, el teléfono y el mail. El 85% además mostraban la misión institucional, su lema, las enseñanzas ofertadas y una breve historia del centro. La investigación de Du Preez (2007) analizando páginas web ha mostrado el tipo de información que las webs escolares ofrecen: información de contacto e informaciones generales y normas (en 100% de los casos). También suelen ofrecer información académica (67%), anuncios y enlaces, información sobre actividades culturales, organización y gestión del centro y deportes (60%), circulares, la historia del centro (53%), proyectos actuales, servicios excepcionales e ideario (47%).

El responsable de la gestión de las nuevas tecnologías en el centro es el coordinador TIC (Balas, Mirea y Mirea, 2014; McGarr y McDonagh, 2013; Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego, 2014) y, en su ausencia, un miembro del equipo directivo. El estudio en Irlanda de McGarr y McDonagh (2013) ha revelado que el coordinador TIC asume un papel relevante en tareas como la implementación de las TIC en el curriculum y el mantenimiento de equipos. El estudio de Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego (2014), desarrollado con 101 coordinadores TIC en Andalucía (España) ha revelado que sus funciones principales son la colaboración y guía a los maestros en el empleo de las TIC y facilitar el uso de contenidos digitales en el centro, considerando que la administración de la web escolar era su función menos relevante.

El aspecto técnico de la web depende del diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la web, de su actualización y vocación de mejora y de las características que se le suponen al potencial visitante, sea interno o externo al centro, si bien es cierto que la mayor parte de las webs se orientan al público adulto y no a la propia infancia (Du Preez, 2007). Podría decirse que hay tres grandes tendencias en la creación de una web: (1) una orientación mayor hacia el contenido, procurando que éste sea completo; (2) una orientación hacia el *marketing*, que en ocasiones tiene como contrapartida el ofrecer una imagen sesgada del centro (Honiges, 2013; Tamatea, Hardy y Nannes, 2008); y (3) una mayor orientación hacia la comunicación con los visitantes, que es la tendencia menos experimentada hasta el momento (Du Preez, 2007; Hartshorne et al., 2008; Hu y Soong, 2007), la cual sería deseable para conseguir webs escolares en línea con los planteamientos de la web 2.0, generando que puedan darse interacciones entre los usuarios de la web. Asimismo, todo sitio web se presenta de un determinado modo ofreciendo una estética concreta, es decir, proyectando una imagen del centro hacia el exterior. Por tanto, es deseable que la presentación de una web escolar esté cuidada (dotando de equilibrio la información textual y gráfica, usando prudentemente el color, etc.). Uno de los elementos más relevantes a nivel técnico y estético es la lógica de navegación, es decir, el sistema de acceso a la información empleado, porque es el que permite organizar el contenido atendiendo a un orden lógico. Hoy día suelen primar los sistemas de botoneras organizadoras con despletables, sobre los que el usuario pulsa para acceder a las informaciones deseadas. Cuando una web escolar institucional responde a un diseño previo, su presentación y organización tiene más oportunidades de resultar atractiva y de facilitar una navegación intuitiva al usuario.

En esta investigación convenimos en la relevancia de que los sitios web escolares ofrezcan información veraz, útil, completa, relevante y actualizada, para que pueda cumplir con su finalidad informativa a los potenciales visitantes, tanto internos como externos al centro, para contar con webs escolares de calidad en la actual Sociedad de la Información y la Comunicación.

2. Método

En este artículo presentamos una investigación empírica en la que analizamos los 202 sitios web de todos los centros que imparten Educación Infantil y Educación Primaria sostenidos con fondos públicos (140 públicos y 62 privados concertados) de la comunidad autónoma de Cantabria (nuestra comunidad autónoma) según el listado oficial de centros de la región. La investigación se ha diseñado como un estudio de caso efectuado en una única región en línea con los planteamientos de Álvarez y San Fabián (2012), para iniciar la exploración y el debate sobre las páginas web de los centros educativos en España y en los países de habla hispana.

El objetivo general ha sido conocer la situación actual de las páginas web de los centros educativos de Cantabria. Los objetivos específicos guardan relación con el análisis de cinco dimensiones básicas de tipo cualitativo de las webs escolares:

- Presentación y organización de la información: para analizar esta dimensión se tendrá en cuenta el portal empleado para dar soporte a la web, la imagen estética cuidada y la respuesta a un diseño organizativo previo.
- Contenido: se tendrá en cuenta si la web hace públicas informaciones relativas al centro generadas desde dentro, que se puedan consultar el Proyecto Educativo de Centro, los documentos institucionales y los Planes, las informaciones relevantes se echan en falta y aquellas de las cuáles puede prescindirse, el tipo de su soporte de contenido predominante (texto, imagen, etc.) y que todo ello sea accesible a personas con discapacidad.
- Utilidad: se tendrá en cuenta si las informaciones de la web se dirigen al alumnado y al profesorado, como elementos internos al centro, o a las familias y sociedad en general como externos al centro.
- Papel otorgado a la Comunidad Educativa: se tendrá en cuenta si la web dispone de mecanismos para la interacción con los usuarios, si se da relevancia a las AMPAS y si se muestra apertura del centro hacia la comunidad.
- Posibilidad de conocer las metodologías docentes y la dinámica interna del centro: se tendrá en cuenta si el centro emplea alguna estrategia para dar a conocer el trabajo docente cotidiano.

Para acceder a la información (tabla 1) se han analizado en profundidad todas las webs escolares de Cantabria. Para registrar la información se ha empleado Microsoft Excel, combinando dos vías de registro: el cumplimiento/incumplimiento de las variables dicotómicas analizadas y el campo abierto para el resto de variables. Con las variables definidas dicotómicamente se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de contabilización de frecuencias que han sido traducidas a términos de porcentajes para su

difusión en este artículo. Con el resto de variables se ha realizado un análisis de contenido para determinar coincidencias y discrepancias.

Tabla 1. Dimensiones, variables y su definición

DIMENSIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN
1. Presentación y organización de la información	Portal	Educantabria: sí/no
		Portal privado: sí/no
		Blog: sí/no
	Imagen	Estética cuidada: sí/no
	Organización	Responde a un diseño organizativo previo: sí/no
2. Contenido	Información	Es una web nutrida de informaciones: sí/no
	Documentos institucionales y Planes de centro	Es posible conocer los documentos institucionales (proyecto educativo, Programación general anual, Plan de Atención a la diversidad...): sí/no
	Carencias y ausencias	Faltan informaciones relevantes: sí/no
	Soporte de contenido predominante	Texto: sí/no
		Imagen: sí/no
Accesibilidad	Vídeo: sí/no	
3. Utilidad	Agente educativo al que es útil la información	Es accesible a personas con discapacidad: sí/no
		Informaciones dirigidas al profesorado: sí/no
		Informaciones dirigidas al alumnado: sí/no
4. Papel otorgado a la comunidad educativa	Interacción	Informaciones dirigidas a las familias: sí/no
		La web permite la interacción con el usuario: sí/no
	AMPAS	Cuáles son las fórmulas específicas empleadas
		Es posible informarse sobre cuestiones relativas al AMPA: sí/no
5. Metodologías docentes y dinámica interna del centro	Apertura del centro hacia la comunidad	Informaciones frecuentes
		Cuáles son las fórmulas específicas empleadas
	Metodologías docentes cotidiano	Es posible conocerlas: sí/no
Dinámicas internas de trabajo		Cuáles son las fórmulas específicas empleadas
		Es posible conocerlas: sí/no
		Cuáles son las fórmulas específicas empleadas

Fuente: Elaboración propia.

Para triangular y saturar informaciones también se han realizado diez entrevistas en profundidad con informantes clave de los centros sobre las mismas cinco dimensiones y variables de análisis a las que se ha sometido el contenido de las webs.

En estos momentos, la Administración autonómica ha creado el Portal Educantabria que proporciona a todas las escuelas de la región un espacio para tener su página web institucional, aunque las hay que optan por un blog o un portal privado. Lo primero ha sido consultar la normativa sobre las webs de los centros educativos de Cantabria (Orden EDU/25/2010), donde se regulan las condiciones de los sitios web de los centros y servicios educativos dependientes de la Consejería de Educación. Lo segundo ha sido clasificar los sitios web en torno a dos grandes categorías: (a) Titularidad: públicos (140)

y privados concertados (62) y (b) Contexto: urbano (91), rural (82) y semi (29)¹. Tras esto, procedimos al análisis del contenido de las páginas web, el registro de la información y su análisis mediante el desglose de las columnas que configuraban la gran tabla de Microsoft Excel de grandes dimensiones (202 centros por 5 dimensiones desglosadas en diferentes variables). Una vez concluido éste, se procedió a la realización de las entrevistas en profundidad. Éstas se realizaron con ocho Coordinadores TIC y Directivos y dos personas que trabajan en el Servicio de Educantabria. Los coordinadores TIC y directivos entrevistados se distribuyen así: 4 en centros públicos (2 urbanos, 1 semi y 1 rural) y 4 en centros privados concertados (2 urbanos, 1 semi y 1 rural). Éstas fueron grabadas y posteriormente transcritas y analizadas, pero por motivos de espacio, no se puede dar cuenta exhaustiva de estas informaciones, ya que se prioriza la divulgación del análisis de contenido de las webs. Este estudio mediante entrevistas ha sido publicado (Álvarez e Inés, 2017).

3. Resultados

En Cantabria todos los centros educativos tienen un portal web en estos momentos, lo cual es un dato ya de por sí relevante, lo que significa que en la actual Sociedad de la Información los centros están mostrando su trabajo a la sociedad a través de Internet. No obstante, hay notables diferencias. A continuación, analizaremos los resultados de un estudio descriptivo atendiendo a cinco dimensiones: (1) La presentación y organización de la información, (2) el contenido (3) la utilidad para los usuarios internos (alumnado y profesorado) y los externos al centro (familias y sociedad general), (4) el papel otorgado a la Comunidad Educativa y (5) la posibilidad de conocer las metodologías docentes y la dinámica interna del centro.

3.1. Presentación y organización

Por lo que respecta a la presentación de la web hay bastante diversidad. Mientras algunos centros han optado por usar el portal que facilita la Administración (Educantabria), otros han optado por tener su propio portal privado (41%) y otros han preferido usar un blog (23%), siendo el más utilizado blogspot (95%) (figura 1).

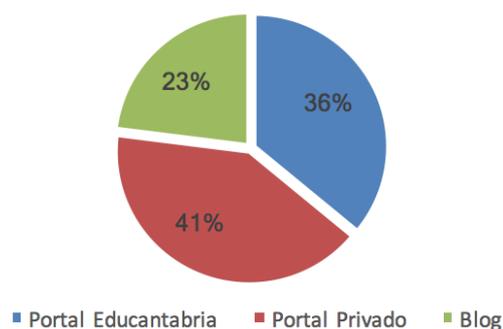


Figura 1. Portal que da soporte al sitio web

Fuente: Elaboración propia.

¹ Son centros educativos urbanos los integrados en los asentamientos con más de 30.000 habitantes: Santander, Torrelavega, Castro Urdiales y Camargo. Constituyen municipios rurales aquellos que tienen menos de 10.000 habitantes (Potes, Cabuérniga, Valderredible, Miera, etc.). A medio camino entre ambos es posible ubicar los centros educativos semi, integrados por regiones que tienen entre los 10.000 y los 30.000 habitantes (Santoña, Piélagos, Bezana, Astillero, etc.).

Estos tres modelos de presentación de la institución *on-line* tienen sus propias características: el portal Educantabria unifica y facilita la visita al usuario al ofrecer un formato y un contenido básico a los centros que debe ser ampliado y completado. A través de una intuitiva botonera bastante afín entre centros es posible acceder a las informaciones de las escuelas fácilmente. En los portales privados sucede lo mismo, con la diferencia de que cada centro presenta esta información atendiendo a criterios particulares, siendo en ocasiones más difícil comparar la información recogida en las webs, existiendo una notable disparidad. En cambio, los blogs, no siempre disponen de una botonera que facilite la navegación siendo preciso ver las entradas por orden cronológico o “etiquetas”, que pueden dificultar el acceso a la información que se pretenda conocer.

Las webs desde un punto de vista estético invitan en buena medida a su visita. Las imágenes de la pantalla inicial, el mensaje de bienvenida, el formato de letra y el tamaño, así como mostrar la información intuitivamente hace que el 86% de las webs visitadas aparenten estar cuidadas. Por el contrario, un 14% ofrecen al visitante desde el primer momento una sensación de abandono. Analizando los centros por titularidad y contexto no se observan diferencias en su estética y organización.

La buena imagen que generan las webs escolares cuando se accede a ellas en un primer momento no implica necesariamente que su contenido esté organizado o que sus contenidos sean adecuados (ver siguiente apartado). El 91% de las webs y blogs consultados cumplen este criterio, existiendo un 9% que descuidan su organización interna. En todo caso, incluso en las webs en las que hay una buena organización y mucho contenido es posible observar que las mismas no siempre responden a un diseño previo, sino que en el propio transcurso de la web se han ido añadiendo apartados y enlaces que se estimaron necesarios para responder a alguna necesidad de información al usuario, pudiendo provocar una sensación de confusión o pérdida en el visitante.

3.2. Contenido

La web escolar debe aportar una gran variedad de informaciones y contenidos a cualquier usuario que acceda a ella. Sin embargo 36 webs (31 públicos y 5 concertados) carecen de contenido, aportando la información básica que genera la Consejería y que ofrece de partida el portal Educantabria. Esto supone que un 18% de los centros educativos ofrecen muy escasa información sobre la escuela al visitante interesado. Este porcentaje es alto si tenemos en cuenta la relevancia que ha adquirido internet en la sociedad. De hecho, en tan sólo un mes (1-1-2015 al 2-2-2015), se abrieron 164.127 sesiones en el Portal Educantabria, recibándose visitas de 85.336 usuarios, con 567.064 “vistas”, procediendo el 93% de las mismas del territorio nacional. Estos datos hacen pensar que los centros que no cuidan sus webs están ofreciendo una mala imagen de sí mismos a la sociedad.

Los proyectos educativos de los centros que deben hacerse públicos (como plantea la LOMCE en su artículo 121.3 y 121.6 y la orden EDU/25/2010), tampoco están presentes en un alto porcentaje. Lo mismo sucede con otros documentos institucionales que el visitante puede tratar de localizar (Plan de Convivencia, Plan TIC, Plan de atención a la diversidad). Tan solo el 22% de los centros públicos ofrecen informaciones al respecto y el 19% de los centros concertados.

Asimismo, hemos analizado si faltan otras informaciones relevantes (información académica y proyectos educativos en funcionamiento, proyectos innovadores, normas de organización y funcionamiento del centro, actividades extraescolares, instalaciones, historia del centro², calendario académico: eventos próximos o recientes ya acontecidos, etc.) descubriendo algunas ausencias importantes en el 96% de los centros públicos y el 81% de los centros concertados.

También hemos visto que hay informaciones que se podrían obviar en un alto porcentaje de casos, sobre todo las relativas a fotos y vídeos relativos a festejos y eventos especiales dentro de los centros, existiendo un abuso de este recurso en el 90% de los casos que, a falta de otro contenido, se actualizan en base a información gráfica.

Tomando como criterio que aparezcan informaciones relativas a los tres últimos meses en el momento de la visita hemos visto que no se encuentran actualizadas el 27% de las webs visitadas.

Respecto al contenido hay bastante diversidad, tanto en el contexto de los centros públicos como concertados y tanto en el ámbito rural como en el urbano o semi: tenemos desde webs-estanco donde solo hay texto³ a webs que combinan texto e imagen armoniosamente creadas bien en portal privado⁴, blog⁵ o en Educantabria⁶. Una de las razones del peso de las páginas privadas es que las páginas web del portal Educantabria llevan en funcionamiento tan solo un año y pocos meses. Sin embargo, desde la Consejería se está vislumbrando una tendencia: abandonar la web privada para usar Educantabria. Esto parece que está influido porque la web institucional de Educantabria tiene una buena posición en *Google* (entre el primer y tercer resultado), por ahorro y por practicidad.

Pese a esto, puede afirmarse que las webs más completas (sean públicos o concertados) predominan en portal privado y en el ámbito urbano, cumpliendo con una función informativa, pero también de *marketing*. Por el contrario, hay blogs con mucha calidad (ofrecen información veraz, útil, completa, relevante y actualizada) en centros públicos y concertados en el ámbito rural, urbano y semi⁷.

No hemos apreciado ningún indicador en ninguna de las webs o blogs visitados que indique accesibilidad para las personas con discapacidad visual o auditiva, como insta la orden EDU/25/2010. No hay enlaces en las pantallas iniciales para que las personas

² Los centros educativos en los sitios web se presentan como instituciones sin historia, lo que las desposee de una parte importante de su identidad. No es posible conocer su creación, su nombre, por qué se creó, cómo era el entorno cuando se construyó y las leyes, sus fases, la composición de sus direcciones y claustros, cómo evolucionaron sus instalaciones, etc.

³ Sirvan como ejemplo: Francisco de Quevedo. Público- Rural <http://centros3.pntic.mec.es/cp.francisco.de.quevedo7/> y María Inmaculada. Concertado- Urbano. <http://josefinas-trinitarias.org/mrinmaculada/Default.htm>

⁴ Sirvan como ejemplo: Eloy Villanueva. Público. Urbano. <http://www.loyvillanueva.com/> y Antonio Robinet. Concertado. Semi. <http://www.antoniorobinet.com/>

⁵ Sirvan como ejemplo: Quirós-Alfoz de Lloredo. Público. Rural. <http://quirosobreces.blogspot.com.es/> y Pablo Picasso. Público. Semi. <http://picassolaredo.blogspot.com.es/>

⁶ Sirvan como ejemplo dos webs de Educantabria: Santa Catalina. Público. Urbano. <http://portaleducativo.educantabria.es/ceip.santa.catalina> y Marcial Solana. Público. Rural. <http://portaleducativo.educantabria.es/web/c.e.i.p.-marcial-solana>

⁷ Destacan como webs de calidad, las siguientes: Cisneros. Público. Urbano. <http://www.cpcisneros.es/>, Santa Catalina. Público. Urbano. <http://portaleducativo.educantabria.es/ceip.santa.catalina>, Centro social Bellavista-Julio Blanco. Concertado. Urbano. <http://www.csbellavista.com/colegio>, La Salle. Concertado. Urbano. <http://www.lasallesantander.es/>, Gloria Fuertes. Público. Urbano. <http://www.gloriafuertes.es/>, Santa María Micaela. Concertado. Urbano. <http://www.colegiosantamariamicaela.com/>

puedan regular el tamaño de la letra, los vídeos no están subtítulos⁸, etc. Por todo ello, el contenido de las webs escolares debe mejorar sustancialmente en el futuro.

3.3. Utilidad

Una web debe ser útil a tres agentes fundamentales: el alumnado, las familias y el profesorado. El análisis revela que las webs ofrecen información útil sobre todo para las familias (matrícula, horarios del centro y de secretaría, circulares, formularios, menús de comedor, eventos, libros de texto, actividades extraescolares...). Ese parece ser el colectivo para el que se aporta la mayor parte de la información.

Por el contrario, son escasos los sitios web que ofrecen información útil para el profesorado (planes y programas educativos desarrollados en el centro, programaciones, evaluaciones y memorias de centro, proyectos de innovación en curso, dotación y uso de las TIC, aplicación del bilingüismo, número de alumnos/as, tamaño del centro e instalaciones, características y peculiaridades del centro, convenios con instituciones, relaciones con el entorno, servicios educativos y profesionales, etc.).

Son escasas las que ofrecen contenidos de interés para el alumnado (enlace para abordar contenidos educativos). La excepción está en los blogs de aula, las fotos de los eventos en los que participan y algunos enlaces para que puedan continuar aprendiendo contenidos académicos. El resto de información disponible no está pensada para la infancia, pese a que deberían ser uno de los principales agentes destinatarios⁹.

En términos de porcentajes se puede decir que la información de las webs es útil para las familias en un 66% de los casos. La información es útil para el profesorado del centro o para otros profesores interesados en el centro en un 34% de los casos y aparecen informaciones de interés para el alumnado en un 31%. Estos datos coinciden en las webs y blogs de los diferentes contextos y de ambas titularidades (figura 2).

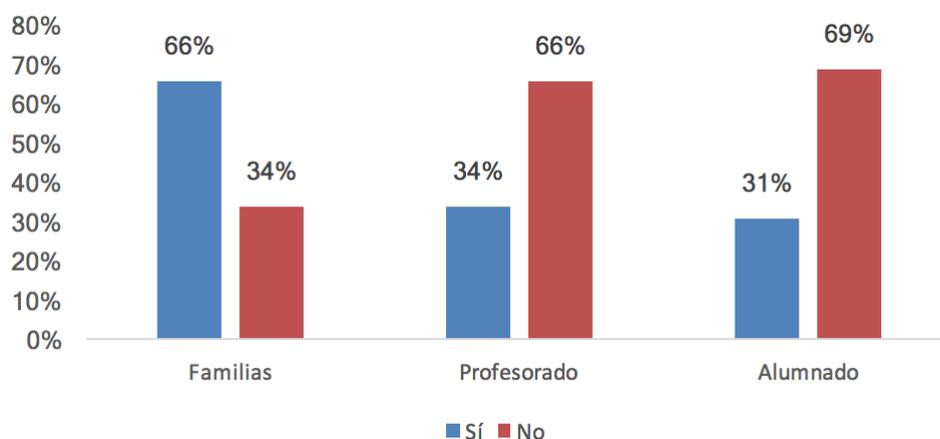


Figura 2. Utilidad de las informaciones de las webs analizadas por perfiles de usuarios
Fuente: Elaboración propia.

⁸ En Educantabria no lo han contemplado específicamente porque los ordenadores de los centros educativos mayoritariamente están basados en entorno Windows y pueden emplearse las herramientas de accesibilidad del propio Windows.

⁹ El Portal Educantabria permite crear webs de clase al profesorado interesado, pero éstas no son públicas.

Teniendo en cuenta los datos facilitados por la Consejería de Educación de Cantabria respecto a los datos de consulta más frecuentes en las 10 páginas web más visitadas del Portal Educantabria (tabla 2), cabe destacar que los usuarios se han interesado por lo siguiente.

Tabla 2. Aspectos más visitados de las diez webs escolares más visitadas de Educantabria

APARTADO DE LA WEB VISITADO	CASOS	APARTADO DE LA WEB VISITADO	CASOS
Datos del centro y de contacto	10/10	Información general	4/10
Galería gráfica	9/10	Servicios e instalaciones	3/10
Secretaría	7/10	Descarga de documentación	3/10
Enseñanzas	5/10	Profesorado	3/10
Horarios	5/10	Calendario	3/10
Blogs	4/10	AMPA	2/10
Comedor	4/10	Noticias	2/10

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Papel otorgado a la comunidad educativa

Otro aspecto observado ha sido en el papel otorgado a la comunidad educativa del centro, para saber si el usuario tiene oportunidades de interactuar a través de la web con el centro, conocer la relevancia se da a las AMPAS y valorar la apertura del centro a la comunidad.

Respecto a la primera cuestión, queda mucho recorrido aún a los centros. Nos encontramos aún en una fase en la que la mayor parte de las webs (74%) carecen de sistemas de interacción con los usuarios. Al respecto, observamos que se utilizan tres sistemas: foros, buzones de sugerencias y aportaciones en blogs (tienen activada la posibilidad de hacer comentarios).

En relación al papel de las AMPAS cabe destacar que en el 66% de las webs no hay apenas información sobre las mismas: datos de contacto, composición, normas para socios/as, actividades extraescolares, fiestas, eventos que organizan o en los que colaboran, reivindicaciones y logros, becas, cursos, charlas o escuelas para padres/madres, información sobre el sistema educativo actual, etc. Por el contrario, en el 44%, generalmente a través de enlaces a blogs externos, es posible documentarse acerca de algunos de estos aspectos relativos a estas asociaciones.

En relación a la apertura del centro a la comunidad puede señalarse que sólo es evidente en un 34% de las webs y blogs analizados. Una estrategia con mucho interés, pero poco frecuente (8% de los casos) es la elaboración de un boletín, periódico o revista de centro con cierta periodicidad. El resto de estrategias que se recogen en las webs son más habituales: contar con personas ajenas al centro para alguna actividad puntual, vínculos con otros centros educativos o instituciones locales, salidas escolares, actividades específicas para familias, etc.

Por otro lado, en relación a la apertura del centro a la comunidad cabe destacar que: (1) la mayor parte de los centros hacen pública la información relativa a correo, teléfono y dirección (aunque no todos); (2) pocas webs también disponen de sistemas de acceso a plataformas internas (Educamos y Yedra, principalmente) o de formación (Moodle) que

pueden contribuir a generar interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

3.5. Posibilidad de conocer las metodologías y dinámica interna del centro

Las páginas web también deberían permitir aproximarse al conocimiento de las metodologías y formas de trabajo comunes al centro y las específicas de las diferentes aulas. Sin embargo, esto no es posible en la mayor parte de los casos. En el 20% de las webs y blogs institucionales es posible deducir alguna información en esta línea, pero el foco en ningún caso es éste que, por otro lado, tendría mucho interés: permitiría ver el planteamiento pedagógico real del centro y sus prácticas habituales en las aulas, conocer “el nivel” de la escuela y el trabajo docente desarrollado.

La forma más habitual en los centros de dar a conocer las dinámicas de los centros es la creación de blogs complementarios a la web o blog institucional y las fotos de los eventos celebrados. Así se hace en un 80% de los casos, pero parece insuficiente si el usuario desea conocer la forma de trabajo docente que se sigue cotidianamente o cómo se abordan enseñanzas significativas hoy día (las TIC, el inglés, etc.) o los problemas de convivencia, entre otras cuestiones.

Únicamente es posible conocer algunas dinámicas docentes en los sitios web en los que hay enlaces a blogs de aula. Albergar documentos relativos al trabajo diario o a eventos especiales concretos que tienen lugar en las clases convencionales permiten acercarse un poco a la esencia de los centros educativos: los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se desarrollan. Sin embargo, la información que estos blogs de aula ofrecen suelen poner la atención en las cuestiones más extraordinarias y folclóricas y no tanto en el trabajo diario.

4. Conclusión

Los resultados, teniendo en cuenta el estado actual de la investigación, permiten establecer algunas conclusiones y discutir algunas ideas:

En primer lugar, hemos comprobado que la situación de los sitios web depende de la relevancia que los centros decidan dar a este aspecto del centro educativo y de la relevancia que den al cuidado de su imagen (Honiges, 2013). Existen páginas web y blogs con su estética cuidada, gran organización, contenido rico, utilidad, etc. en los ámbitos rurales, semi y urbanos y en centros públicos y concertados. El desarrollo de la web depende del centro y de las contribuciones que hagan las personas de la comunidad educativa, no de su contexto geográfico o su titularidad, como también corroboraron las entrevistas realizadas, al poner de manifiesto situaciones de responsabilidad heterogéneas por parte de las comunidades educativas (Álvarez e Inés, 2017). En este proceso, el coordinador TIC y la Administración pueden jugar un papel de estímulo o de freno en las escuelas en el diseño y desarrollo de la web (Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego, 2014). Dado que estamos en la Sociedad de la Información y la Comunicación, los centros no deberían descuidar su imagen en la red.

Hay mucha diversidad y disparidad entre las diferentes webs y blogs escolares en cuanto a su contenido (García-Romero y Faba-Pérez, 2015). En líneas generales, es posible apuntar que la mayor parte de los centros educativos necesitan continuar trabajando sobre sus sitios web para que éstas sean completas y actualizadas, como sucede en el

contexto internacional (Cucchiara y Horvat, 2014; Du Preez, 2007; Hu y Soong, 2007; Tubin y Klein, 2007). Al respecto, sería relevante que los centros conozcan la Orden EDU/25/2010, que regula los sitios web de los centros y servicios educativos dependientes de la Consejería de Educación. De alguna manera, esta norma es un breve manual de estilo para el desarrollo web. En todo caso, se desmiente la afirmación de Benito y colaboradores (2014) relativa a que los Proyectos Educativos de los centros están en las páginas web. Como se observó, en los centros de Cantabria este porcentaje es bajo. En las entrevistas se ha justificado “para evitar plagios” por parte de otros centros. Asimismo, se verifica un exceso de información gráfica y escasa preocupación por la accesibilidad de las personas con discapacidad, como ha demostrado otro estudio internacional (Wells y Barron, 2006).

En líneas generales, nuestros resultados vienen a coincidir con los obtenidos por Hu y Soong (2007) cuando analizaron 176 páginas web de escuelas primarias en Singapur y observaron que el objetivo principal de las webs escolares es ofrecer una información de tipo básico para estudiantes, familias y visitantes. Los resultados son también bastante coincidentes con el estudio de Du Preez (2007) respecto al tipo de contenidos ofrecidos (información de contacto, información académica, anuncios, información sobre actividades culturales, organización y gestión del centro y deportes, circulares, historia del centro, proyectos actuales, servicios excepcionales e ideario). Esto mismo sucede en el común de webs de Cantabria, aunque apreciamos, como dato más específico, que el destinatario principal suelen ser los adultos, y más concretamente, las familias que escolarizan a sus hijos en el centro o buscan centro para matricularlos (Du Preez, 2007).

Teniendo en cuenta que la web puede ser consultada por cualquier persona en cualquier parte del mundo es un reto ofrecer información útil, veraz, completa, relevante y actualizada a ese usuario, cualquiera que sea su edad, interés o vinculación con el centro. El alumnado, el profesorado, las instituciones... deberían poder encontrar en la web del centro respuestas a sus cuestiones y aportaciones que les permitan aprender (Hartshorne et al., 2006, 2008).

También sería importante una mejora del papel de las AMPAS en las webs, visibilizar mejor las relaciones con el entorno del centro, contar con plataformas de aprendizaje (Moodle) y dar a conocer con un poco de profundidad las metodologías y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Pero para que esto suceda, es necesaria la colaboración de todas las personas de la comunidad educativa del centro: equipo directivo, profesorado del centro, AMPA, etc. Es muy difícil mantener una web actualizada y completa si se encarga de ella únicamente el coordinador TIC o la dirección, ya que estas personas tienen que desarrollar muchas otras funciones en el contexto de su centro y la página web puede quedar relegada a un segundo o tercer plano (Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego, 2014).

Los centros también tienen el reto de potenciar la interactividad. En esto pueden ser muy útiles las redes sociales. En estos momentos son escasos los centros que se benefician de ellas. En todo caso, carecemos de estudios internacionales al respecto y éste podría ser un futuro eje de investigación (García-Romero, y Faba-Pérez, 2015). Cada vez es más frecuente que los ciudadanos tengamos perfiles en redes sociales y esto podría contribuir en buena medida a mejorar la comunicación de las escuelas con el exterior. Algunos centros pioneros comienzan a crear y alimentar su perfil en Facebook

y Twitter y van sumando seguidores día a día. En el futuro, será necesario saber qué ventajas e inconvenientes tienen estas fórmulas para las escuelas.

Esta investigación, pese a aportar una visión panorámica del estado de las páginas web en Cantabria, no obstante, tiene las limitaciones propias de los estudios de caso, de modo que no ofrece resultados generalizables a otras regiones. Sin embargo, esta micro investigación puede abrir el estado de la cuestión sobre las webs escolares, puede servir de modelo en investigaciones posteriores, de otras comunidades autónomas y puede contribuir a generar políticas de mejora de los sitios web. En el futuro sería pertinente contar con estudios comparativos entre regiones. Asimismo, sería interesante contar con nuevas líneas de investigación. Una de ellas podría ser el análisis de las actuaciones más exitosas realizadas por parte de los centros para potenciar la actualización y dinamización de la página web.

Por todo ello, concluimos que no hay webs escolares perfectas, pero el reto de todo centro debe ser el de avanzar hacia la construcción conjunta de una web escolar ideal: adecuada en presentación y organización, rica en contenido, útil para todos los agentes sociales vinculados al centro, con una orientación hacia la comunidad educativa concreta del centro y con posibilidad de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. Para hacer esto posible, las diferentes administraciones públicas deben generar sistemas de formación y apoyo a los centros que en general y a los centros que lo demanden específicamente. La actual sociedad en la información exige a las escuelas calidad no sólo en lo académico, también en sus páginas web y blogs en Internet.

Referencias

- Álvarez, C. e Inés, J. (2017). The management of schools' websites in Cantabria, Spain. *Research in Learning Technology*, 25(1), 1270579. doi: <https://doi.org/10.1080/21567069.2017.1270579>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-23.
- Balas, E., Mirea, D. y Mirea, L. (2014). The ICT coordinator in school a XXI century education. *Journal Plus Education*, 10(1), 312-317.
- Benito, R., Alegre, M. Á. y González, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>
- Cucchiara, M. B. y Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: The salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486-509. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.849760>
- Du Preez, H. J. (2007). *Issues to consider during the development and promotion of a primary school web site*. Pretoria: University of Pretoria.
- García-Romero, J. E. y Faba-Pérez, C. (2015). Desarrollo e implementación de un modelo de características o indicadores de calidad para evaluar los blogs de bibliotecas escolares de centros de educación infantil y primaria. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(1), 67-78. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2015.1.1169>
- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B., Isibor, T. (2006). Secondary schools online: Are high school web sites effective? *American Secondary Education*, 34(2), 50-66.

- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B. y Kaur, D. (2008). Analysis of elementary school web sites. *Educational Technology & Society*, 11(1), 291-303.
- Honiges, A. (2013). School image in the context of new communication technology. *Knowledge Horizons-Economics*, 5(2), 162-166.
- Hu, C. y Soong, A. K. F. (2007). Beyond electronic brochures: An analysis of singapore primary school web sites. *Educational Media International*, 44(1), 33-42. doi: <https://doi.org/10.1080/09523980600922761>
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- McGarr, O. y McDonagh, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in Irish post-primary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 267-282. doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.755132>
- Orden EDU/25/2010, de 22 de marzo, por la que se modifica la Orden EDU/87/2009, de 14 de octubre, por la que se regulan las condiciones para la inclusión en el portal educativo Educantabria de las páginas o sitios web de los centros y servicios educativos dependientes de la Consejería de Educación.
- Pagán, M. (2013). *Análisis y evaluación de las webs municipales de la provincia de Albacete* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/37215>
- Poock, M. (2005). Determining the design of effective graduate school web sites. *College and University Journal*, 80(3), 23-26.
- Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J. y León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72, 262-270. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.009>
- Stewart, T., Jacob, A. M., Jensen, L. I. (2012). *School site visits: What can we learn from choice schools in Milwaukee*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530069.pdf>
- Tamatea, L., Hardy, J. y Ninnes, P. (2008). Paradoxical inscriptions of global subjects: Critical discourse analysis of international schools' websites in the Asia-Pacific Region. *Critical Studies in Education*, 49(2), 157-170. doi: <https://doi.org/10.1080/17508480802040241>
- Tubin, D. y Klein, S. (2007). Designing a school website: Contents, structure, and responsiveness. *Planning and Changing*, 38(3-4), 191-207.
- Wells, J. A. y Barron, A. E. (2006). School web sites: Are they accessible to all? *Journal of Special Education Technology*, 21(3), 23-30. doi: <https://doi.org/10.1177/016264340602100303>

Breve CV de la autora

Carmen Álvarez-Álvarez

Doctora en Pedagogía (Premio Extraordinario de Doctorado) por la Universidad de Oviedo (España). Actualmente es profesora ayudante doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de Universidad de Cantabria, realizando tareas de docencia en Organización Escolar para futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. Es miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores en el estudio de la educación en territorios rurales de la Asociación

Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Su ámbito de estudio e investigación se centra en las relaciones teoría-práctica, la organización escolar, las webs escolares, la animación lectora y la escuela rural. ORCID ID: 0000-0002-8160-2286. Email: alvarezmc@unican.es

Oportunidades, Experiencias y Aprendizajes de las Matemáticas: México en PISA 2012

Opportunities, Experiences and Learning of Mathematics: Mexico at PISA 2012

Aldo Bazán *¹
Eduardo Backhoff ²
Rafael Turullols ²

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos

² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Con el propósito de conocer la relación entre las oportunidades de aprendizaje (OTL) y el logro de las matemáticas de estudiantes mexicanos, y utilizando la base de datos de PISA 2012, se realizaron análisis de regresión múltiple y de modelamiento estructural, donde las variables predictoras fueron cuatro tipos de OTL y el estatus socio económico y cultural de los estudiantes, y la variable a predecir fue la puntuación estandarizada en la prueba de PISA. Las OTL analizadas fueron las siguientes: Experiencia con problemas conceptuales (tareas de álgebra), Experiencia con tareas que requieren procedimientos, Experiencia con razonamiento matemático puro (tareas de geometría), y Experiencias con aplicación de razonamiento matemático. Los resultados muestran que las OTL relacionadas con tareas que requieren procedimientos predicen de manera positiva el logro en Matemáticas. Por el contrario, las OTL relacionadas con razonamiento matemático puro, predicen de manera negativa el logro en matemáticas. Los resultados mostraron también que los alumnos mexicanos evaluados reportan tener experiencias más frecuentes en actividades de enseñanza que de evaluación. Asimismo, el índice de PISA sobre el estatus socioeconómico y cultural (ESCS) predijo significativamente y de manera positiva, al logro en matemáticas, aunque no cambió la relación que tienen las OTL con el aprendizaje de las Matemáticas.

Descriptor: Oportunidades educativas, Aprendizaje, Matemáticas, Rendimiento escolar.

In order to know the relationship between learning opportunities (OTL) and achievement of the mathematics of Mexican students, and using the database of PISA 2012, multiple regression analysis and structural modeling were performed, where the predictor variables Were four types of OTL and the socio-economic and cultural status of the students, and the variable to predict was the standardized score in the PISA test. The OTL analyzed were the following: Experience with conceptual problems (algebra tasks), Experience with tasks that require procedures, 3) Experience with pure mathematical reasoning (geometry tasks), and 4) Experiences with mathematical reasoning. The results show that OTL related tasks requiring procedures predict achievement in mathematics positively. On the contrary, OTL related to pure mathematical reasoning predict achievement in mathematics negatively. The results also showed that the Mexican students evaluated report having more frequent experiences in teaching than evaluation activities. Likewise, the index of socioeconomic and cultural status (ESCS) predicted significantly, and positively, the achievement in mathematics, although it did not change the relationship that OTL have with the learning of mathematics.

Keywords: Educational opportunities, Learning, Mathematics, Academic achievement.

*Contacto: abazan@uaem.mx

Introducción

Este trabajo tuvo el propósito de conocer el impacto que tienen las oportunidades de aprendizaje (OTL, por sus siglas en inglés) sobre el logro educativo de las matemáticas, en estudiantes mexicanos. El estudio se realizó a partir de la información obtenida de los resultados de México en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) realizado en 2012 que, además de proveer información sobre el desempeño en matemáticas, proporciona información del estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes, así como sobre las OTL a las que son expuestos en sus escuelas para aprender matemáticas (a partir de los cuestionarios de contexto que responden los propios alumnos).

De acuerdo con Elliott (2015), las OTL se refieren a las condiciones de escolarización y procesos instruccionales necesarios para que los estudiantes adquieran los aprendizajes que se esperan de los objetivos del currículo intencionado. La instrucción que se derive del currículo debe proporcionar a los estudiantes las OTL que les permita adquirir competencias escolares complejas que propicien un mejor desempeño de los estudiantes (Wiley y Yoon, 1995).

Desde los planteamientos iniciales de John Carroll sobre las oportunidades de aprendizaje como un componente primordial del factor instruccional y su efecto en el aprendizaje (Carroll, 1963, 1989; Haertel, Walberg y Weinstein, 1983), se han desarrollado diversos modelos para explicar la relación entre las OTL y el logro académico, considerando entre sus aspectos fundamentales la cobertura curricular, la exposición a contenidos, el énfasis de contenidos y la calidad de la instrucción (Jensen, Pérez y Aguilar, 2015; Stevens, 1993; Stevens, Wiltz y Bailey, 1998).

Paralelamente en los años 60 la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro (IEA, por su acrónimo en inglés) concibió a las OTL con un fuerte énfasis investigativo, para indagar si los estudiantes habían tenido, o no, la oportunidad de estudiar un tema en particular o de aprender cómo resolver determinados tipos de problemas que se incluyen en las evaluaciones de logro; condición que permite medir la validez de las comparaciones internacionales en estudios comparativos de aprendizaje (McDonell, 1995; Wang, 1998).

De esta manera las diferencias en el desempeño de los estudiantes no se atribuyen solamente a factores sociales y de origen, sino que también se considera importante la influencia que tienen las escuelas y los profesores en el aprendizaje de los alumnos (Stevens, 1996), ya que es responsabilidad de la escuela reducir las desigualdades de origen de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje (Coleman, 1967). Por esta razón, sin información sobre OTL la interpretación de los resultados de logro académico es ambigua y descontextualizada (Schmidt y McKnight, 1995).

Un estudio longitudinal que realizaron Cueto y sus colaboradores (2014) sobre las OTL con estudiantes peruanos mostró que la cobertura curricular y el nivel de demanda cognitiva que se les solicita a los estudiantes, a través de tareas escolares, se asociaron positivamente con el desempeño en matemáticas, y que dichas OTL dependen del nivel socioeconómico de las escuelas. También, Cueto y otros (2008), con base en tres estudios previos sobre el efecto de las oportunidades de aprendizaje en el rendimiento escolar en Perú y utilizando como unidad de análisis los cuadernos (libretas de apunte) y los cuadernos de trabajo de los alumnos y una prueba de rendimiento, reportaron las OTL

(medidos con indicadores de cobertura curricular, demanda cognoscitiva, retroalimentación al estudiante y ejercicios correctos en los cuadernos de trabajo) tuvieron un fuerte poder explicativo sobre el rendimiento, fundamentalmente la variable demanda cognoscitiva.

Asimismo, Bove, Marella y Vitale (2016) analizaron el efecto del clima escolar y del salón de clases, así como el uso de estrategias de activación cognitiva sobre el desempeño de estudiantes italianos en la prueba PISA 2012, encontrando que esta variable tuvo un efecto positivo mayor sobre el desempeño de los estudiantes en matemáticas, que el clima escolar y de aula.

La práctica instruccional de las matemáticas proporciona oportunidades propicias para la alfabetización matemática y su aplicación en el mundo real y práctico del estudiante, posibilitando su desarrollo conceptual alrededor de ideas y contenidos matemáticos, e incorporando diversos aspectos sociales e interculturales (Planas, 2014). Las OTL se reducen significativamente cuando los profesores no propician oportunidades adecuadas para que los estudiantes participen en las discusiones en aula sobre temas de matemáticas (Shahrill y Clarke, 2014).

Esas experiencias que los alumnos tienen en sus clases de matemáticas determinarán el aprendizaje de contenidos y conceptos matemáticos, así como las formas de enfrentarse a diversos problemas matemáticos lo que, a su vez, impactará en su desempeño en evaluaciones de logro educativo. Dicha experiencia, tanto en frecuencia como en calidad, posibilita que los estudiantes se familiaricen con diversos problemas que son similares a los temas tratados en clases y les da la posibilidad de aplicar tales conocimientos y procedimientos a nuevos problemas matemáticos y a la vida cotidiana. Es decir, las oportunidades que tienen los alumnos para familiarizarse con procedimientos y conceptos matemáticos y para aplicarlos tanto dentro como fuera del aula para resolver problemas en formatos similares a los que enfrentará en un examen, pueden ser fundamentales en pruebas a gran escala.

1. Evaluación de OTL y de la competencia matemática de PISA 2012

En el cuestionario del alumno de PISA 2012 se incluyeron una serie de preguntas de OTL para conocer la medida en que los alumnos habían sido expuestos a diversos problemas matemáticos en su salón de clases, que se relacionan con: problemas conceptuales (tareas de álgebra), tareas que requieren procedimientos, razonamiento matemático puro (tareas de geometría), y aplicación de razonamiento matemático (OCDE, 2013; Stacey, 2015). En cada caso se utilizaron dos preguntas: una que indaga la frecuencia con que la que el estudiante fue expuesto a una experiencia de enseñanza, y otra que da cuenta sobre la frecuencia con que el estudiante fue evaluado en estos aspectos.

Por otro lado, PISA evaluó la competencia en matemática y reportó cinco resultados: uno para la competencia global y cuatro para las áreas temáticas que conforman la prueba:

Forma y espacio, Cantidad, Cambio y relaciones, e Incertidumbre y datos (OCDE, 2013). En cada caso se reportan, para cada estudiante, cinco valores plausibles¹.

Antecedentes y propósitos del estudio

El antecedente más importante e inmediato de este trabajo fue el estudio de Schmidt, Zoido y Cogan (2014) quienes, utilizando la base de datos internacional de PISA 2012, relacionaron indicadores de logro en matemáticas, procesos matemáticos e índices de OTL de matemáticas. Dichos autores construyeron tres indicadores de OTL, a partir de la información recabada de los cuestionarios de contexto aplicados a los estudiantes: Matemáticas formales (temas de geometría y álgebra), Problemas de la vida (solución de problemas matemáticos reales) y Aplicación de las matemáticas (problemas que requieren la aplicación de las matemáticas en situaciones cotidianas).

Estos investigadores encontraron que quienes tienen mayor exposición a las matemáticas formales (álgebra y geometría) obtienen un mejor desempeño en matemáticas, tanto en la competencia general de logro como en el desempeño en cada una de las cuatro áreas temáticas. También encontraron una alta relación entre la frecuencia de exposición a problemas matemáticos aplicados y el desempeño en matemáticas, una vez que se controla el grado de exposición a las matemáticas formales.

Por su parte, Schmidt y colaboradores (2015), tomando la misma base de datos de PISA 2012, exploraron la relación entre indicadores de OTL y el nivel socioeconómico de los alumnos y su impacto sobre la competencia matemática de los estudiantes. Encontraron que, en la mayoría de los países, las OTL están relacionadas significativamente con el desempeño de estudiantes en matemáticas, que existen relaciones entre el nivel socioeconómico y las OTL, y que una tercera parte del efecto del ESCS sobre la competencia matemática se debe a su asociación con las OTL.

Con estos antecedentes, el objetivo principal de este trabajo fue analizar la relación entre las OTL y el logro de los estudiantes mexicanos en matemáticas. Este estudio tiene al menos dos variaciones en comparación con los dos trabajos referidos de Schmidt y colaboradores:

- El estudio se enfocó en estudiantes mexicanos que participaron en la prueba de PISA 2012, mientras que Schmidt, Zoido y Cogan (2014) y Schmidt, Burroughs, Zoido y Houang (2015) trabajaron con poblaciones de estudiantes de distintos países.
- Se tomaron los cuatro constructos de OTL originales, tal como aparecen en la base de datos de PISA, mientras que Schmidt, Zoido y Cogan analizaron tres constructos de OTL, uniendo en un solo factor las OTL relacionadas con álgebra y geometría.

¹Debido a que cada estudiante responde a un número limitado de ítems de la prueba, es preciso estimar su comportamiento en el total de los reactivos. En vez de predecir una única puntuación, se genera una distribución a posteriori de valores para cada alumno con sus probabilidades asociadas. De esta distribución se obtienen aleatoriamente cinco valores denominados “valores plausibles”.

2. Método

En esta investigación se analizaron tres tipos de variables de los estudiantes: 1) logro en Matemáticas, 2) OTL de Matemáticas y 3) ESCS de los estudiantes. Como ya se mencionó, el logro de Matemáticas de PISA está compuesto por cuatro áreas temáticas y, para cada una de ellas, se reportan cinco valores plausibles para casa estudiante. En este estudio solo se trabajó con el primero de ellos debido a que no se realizan extrapolaciones al resto de la población objetivo de PISA.

Asimismo, PISA proporciona información sobre cuatro tipos de OTL de Matemáticas. Cada uno se indaga con de dos maneras: primero, con la frecuencia con que al estudiante se le enseña un tipo de contenido matemático y, segundo, con la frecuencia con que se le evalúa cada uno de ellos. En la tabla 1, del lado izquierdo aparece el contenido de los cuatro constructos, en la segunda columna los tipos de experiencia de cada constructo (didáctica y evaluativa) y en la última columna, el nombre o abreviación de las ocho variables analizadas. En todos los casos la frecuencia de exposición a uno u otro tipo de experiencia se evaluó con la siguiente escala: nunca, raramente, algunas veces y frecuentemente. En el Anexo A se presentan ítems que ejemplifican la manera en que se indagaron estas variables.

Tabla 1. Variables de OTL de matemáticas utilizadas en PISA 2012

CONSTRUCTO	VARIABLES	NOMBRE
Problemas conceptuales con base en tareas de álgebra	Experiencia didáctica	ALGWPCLA
	Experiencia evaluativa	ALGWPTES
Tareas que requieren procedimientos	Experiencia didáctica	PROCEDCL
	Experiencia evaluativa	PROCEDTE
Razonamiento puro con base en tareas de geometría	Experiencia didáctica	PURMATCL
	Experiencia evaluativa	PURMATTE
Aplicación de razonamiento matemático	Experiencia didáctica	APLIMACL
	Experiencia evaluativa	APLIMATE

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2012) y OCDE (2013).

Finalmente, PISA reporta el ESCS en una escala que oscila entre -3 y +3, una media igual a 0 (equivalente al promedio de los países de la OCDE) y una desviación estándar de 1. El indicador ESCS se elabora con las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios de contexto y está determinado principalmente por el estatus ocupacional de los padres, por su nivel de escolaridad, y por el poder adquisitivo (estimado a partir de las posesiones en el hogar).

3. Resultados

Para empezar, se realizaron análisis descriptivos básicos de las ocho variables de OTL, de los cuatro contenidos que componen la competencia matemática y del índice ESCS. Posteriormente se procedió a realizar un análisis de regresión lineal múltiple, considerando las cuatro áreas temáticas de matemáticas como variables a predecir, y las ocho variables de OTL y el índice ESCS como variables predictoras. Finalmente, se utilizaron dos modelos estructurales cuyo variable a predecir fue la competencia global en Matemáticas y las variables predictoras fueron los cuatro constructos de OTL; en el

primero de ellos no se consideró la variable ESCS, mientras que en el segundo sí se tomó en cuenta.

3.1. Análisis descriptivo

En todos los casos, las respuestas de los estudiantes a las preguntas de OTL se recodificaron de la siguiente manera: nunca (0), raramente (1,) algunas veces (2) y frecuentemente (3). Una vez hecha esta recodificación, se calcularon las medias, desviaciones estándar (DE) y coeficientes de variación (CV) (que es una medida relativa de dispersión) para las ocho variables consideradas en el estudio, las que se presentan en la tabla 2. Aquí se podrá apreciar que las medias más altas se observan en las OTL relacionadas con experiencias en tareas matemáticas que requieren procedimientos, tanto para su enseñanza (PROCEDCL = 2.53) como para su evaluación (PROCEDTE = 2.36). Por su parte, los promedios más bajos se presentan en las OTL relativas a la aplicación de razonamiento matemático, tanto para su enseñanza (PURMATCL = 2.26) como para su evaluación (PURMATTE = 1.84). Asimismo, la tabla 2 muestra que, en los cuatro constructos de OTL, los alumnos reportan tener mayor experiencia en situaciones de aprendizaje que en condiciones de evaluación.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de las variables de OTL de Matemáticas

CONSTRUCTOS	VARIABLES	NOMBRE	N	MEDIA	DE	CV
Problemas conceptuales con base en tareas de álgebra	Didáctica	ALGWPCLA	21423	2.30	0.707	0.307
	Evaluativa	ALGWPTES	21325	2.20	0.730	0.332
Tareas que requieren procedimientos	Didáctica	PROCEDCL	21406	2.53	0.668	0.264
	Evaluativa	PROCEDTE	21347	2.36	0.725	0.307
Razonamiento puro con base en tareas de geometría	Didáctica	PURMATCL	21382	2.26	0.745	0.330
	Evaluativa	PURMATTE	21309	2.12	0.778	0.367
Aplicación de razonamiento matemático	Didáctica	APLIMACL	21340	2.17	0.730	0.336
	Evaluativa	APLIMATE	21268	1.84	0.743	0.404

Nota: Donde: N = estudiantes evaluados, DE = desviación estándar y CV = coeficiente de variación.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2012) y OCDE (2013).

En cuanto al ESCS que maneja PISA, los datos muestran que los alumnos mexicanos presentan una media de -1.019 y una desviación estándar de 1.248. Esto quiere decir que los estudiantes mexicanos están a una desviación estándar por debajo del promedio de los estudiantes de los países de la OCDE.

Por su parte, la tabla 3 muestra los resultados de los estudiantes mexicanos en las cuatro áreas temáticas que conforman la prueba de Matemáticas de PISA 2012. En ella se podrá observar que las puntuaciones en cada una de ellas son muy parecidas, con excepción de la primera (Cambio y Relaciones) que es más baja entre ocho y nueve puntos que los tres restantes.

3.2. Análisis predictivo de OTL y logro en matemáticas

La tabla 4 muestra los resultados del análisis de regresión lineal de las ocho variables de OTL y el logro en las cuatro áreas de matemáticas. Se puede observar que las ocho OTL predicen de manera significativa a los cuatro dominios matemáticos. Sin embargo, las OTL relacionadas con tareas que requieren procedimientos fueron las que obtuvieron mejores valores predictivos sobre el logro en los distintos contenidos matemáticos:

experiencia didáctica (entre 18.2 y 25.2 puntos) y experiencia evaluativa (entre 10.9 y 14.7).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las cuatro áreas temáticas de Matemáticas de PISA 2012

DOMINIO MATEMÁTICO POR ÁREAS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DE
Cambio y Relaciones	18.24	753.08	410.48	85.95
Cantidad	26.88	784.55	419.42	86.04
Espacio y Forma	55.78	774.43	418.05	81.20
Incertidumbre y datos	47.21	698.09	418.07	66.76

Nota: los estadísticos se calcularon con el primer valor plausible; el total de estudiantes evaluados para todos los casos fue igual a 33,806.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Coeficiente de regresión (B) de variables de OTL en matemáticas y el logro en cuatro dominios matemáticos, muestra mexicana en PISA 2012

Constructo	OTL		ÁREAS DE MATEMÁTICAS			
	Variable	Nombre	Cambio y Relaciones	Cantidad	Espacio y Forma	Incertidumbre y datos
Intercepto			315.274	329.881	343.005	348.159
Problemas concept. con base en tareas de álgebra	Didáctica	ALGWPCLA	9.316	9.269	8.138	7.108
	Evaluación	ALGWPTES	7.893	7.167	6.123	4.544
Tareas que requieren procedimientos	Didáctica	PROCEDCL	25.214	24.511	21.148	18.223
	Evaluación	PROCEDTE	14.727	13.894	12.496	10.998
Razonamiento puro con base en tareas de geometría	Didáctica	PURMATCL	-10.827	-10.380	-10.467	-7.932
	Evaluación	PURMATTE	-8.042	-8.756	-7.703	-5.077
Aplicación de razonamiento matemático	Didáctica	APLIMACL	-3.498	-3.911	-3.640	-2.556
	Evaluación	APLIMATE	5.352	5.856	5.564	4.391

Fuente: Elaboración propia.

En segunda instancia, las OTL relacionadas con problemas algebraicos obtuvieron coeficientes de regresión moderados en la predicción del logro en los cuatro contenidos matemáticos: de 7.11 a 9.32 en experiencias didácticas y de 4.54 y 7.89 en experiencias evaluativas. Finalmente, es interesante notar que las dos OTL relacionadas con razonamiento matemático puro (con base en tareas de geometría) obtuvieron coeficientes negativos y significativos, aunque moderados, sobre los contenidos matemáticos (entre -5.08 y -10.38), mientras que las dos OTL sobre aplicación de razonamiento matemático tuvieron efectos paradójicos: negativos en situaciones didácticas (entre -2.56 y -3.91) y positivos en situaciones evaluativas (entre 4.39 y 5.86).

La figura 1 muestra el modelo resultante de relaciones estructurales que incluyó como variables predictoras del logro en Matemáticas a los cuatro constructos de OTL, cada uno conformado por dos variables: experiencia didáctica y experiencia evaluativa. En este modelo también se puede observar que la variable a predecir, el constructo logro en Matemáticas, estuvo conformado por las cuatro variables de las áreas temáticas de matemáticas.

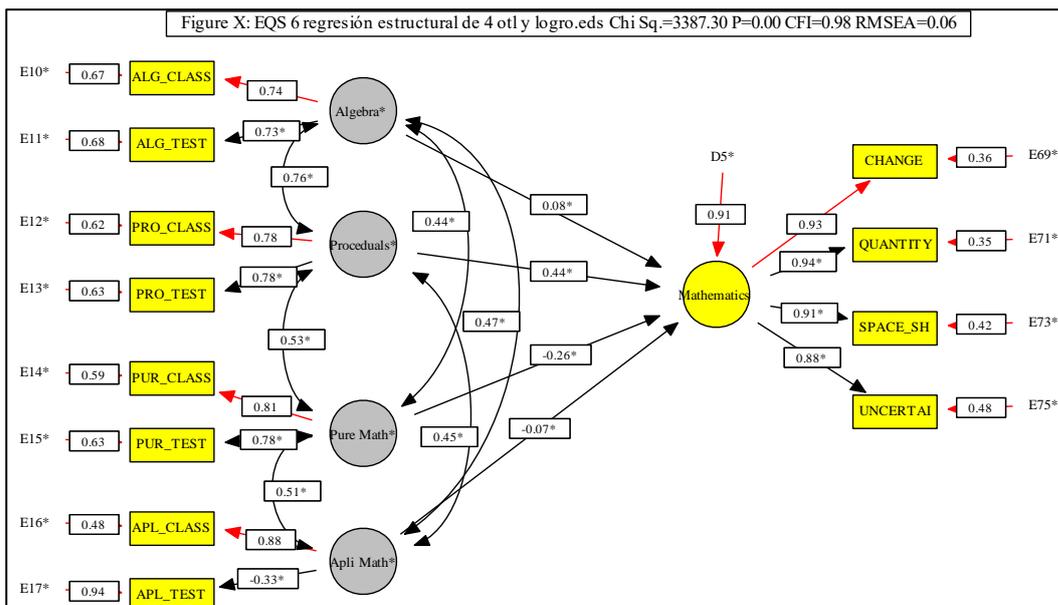


Figura 1. Resultado del Modelo de regresión estructural entre OTL en Matemáticas y logro en contenidos matemáticos
 Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra el sentido y magnitud de las relaciones entre las variables estudiadas. De derecha a izquierda se puede apreciar que el constructo logro en Matemáticas presenta altos coeficientes de regresión (entre 0.88 y 0.94) con los cuatro dominios que lo conforman, así como bajos coeficientes de error (entre 0.35 y 0.48). Estos resultados significan que se trata de un constructo sólido. Por otra parte, del lado izquierdo de la gráfica se encuentran las relaciones de los cuatro constructos de OTL con el aprendizaje global de Matemáticas. Aquí se puede apreciar que los coeficientes de regresión son menores que los de Matemáticas y que los coeficientes de error son altos. Asimismo, se pueden apreciar un coeficiente negativo en la OTL Aplicación de razonamiento matemático, con la variable experiencia evaluativa (que es la de mayor variabilidad relativa). Estos resultados indican que los constructos de OTL no son robustos, condición que puede hacer difícil la interpretación de los resultados.

A pesar de esta limitación, el modelo empírico obtuvo buenos indicadores de bondad de ajuste ($P = 0.00$, $CFI = 0.98$, $RMSEA = 0.06$) respecto al modelo hipotético sometido a prueba. Asimismo, este modelo muestra que las OTL referidas a experiencia con tareas de matemáticas que requieren procedimientos son las que mejor predicen el logro global en matemáticas, de manera positiva y significativa (coeficiente de regresión = 0.44). Por otra parte, las OTL relacionadas con razonamiento matemático puro son las que en segundo lugar predicen mejor el logro en Matemáticas, pero de manera negativa (-0.26); resultados paradójicos y difíciles de explicar.

El modelo de regresión estructural resultante que es mostrado en la figura 1, incluye también los índices de covarianza entre los cuatro constructos de OTL considerados como predictores del constructo logro en matemáticas. Esta forma de análisis permite identificar el tipo de relación inicial entre las variables predictoras, para analizar el efecto diferencial de las variables predictoras sobre el constructo a predecir (logro en matemáticas). Estas covarianzas se señalan con las flechas curvadas y bidireccionales. En la figura 1 se observa que la mayoría de las covarianzas fluctúan entre 0.44 y 0.53, lo

que indica que hay una interdependencia moderada entre los constructos, con excepción de la relación entre problemas conceptuales (con base en tareas de álgebra) y tareas que requieren procedimientos cuya relación asciende a 0.76.

Ahora bien, en la figura 2 se presenta el modelo descrito anteriormente cuando se incluye también como variable predictora del logro el ESCS del estudiante. Se podrá apreciar que este modelo es muy similar al reportado en la figura 1, incluso en los indicadores de bondad de ajuste ($P=0.00$, $CFI=0.97$, $RMSEA = 0.06$). Sin embargo, se puede observar que disminuyen los coeficientes de regresión entre la OTL que requiere de procedimientos y el logro (de 0.44 a 0.38), y entre la OTL relacionada con razonamiento matemático puro (con base en tareas de geometría), y el logro (de -0.26 a -0.24). Por otra parte, el ESCS predice de manera positiva, pero moderada, el logro en Matemáticas (coeficiente = 0.28).

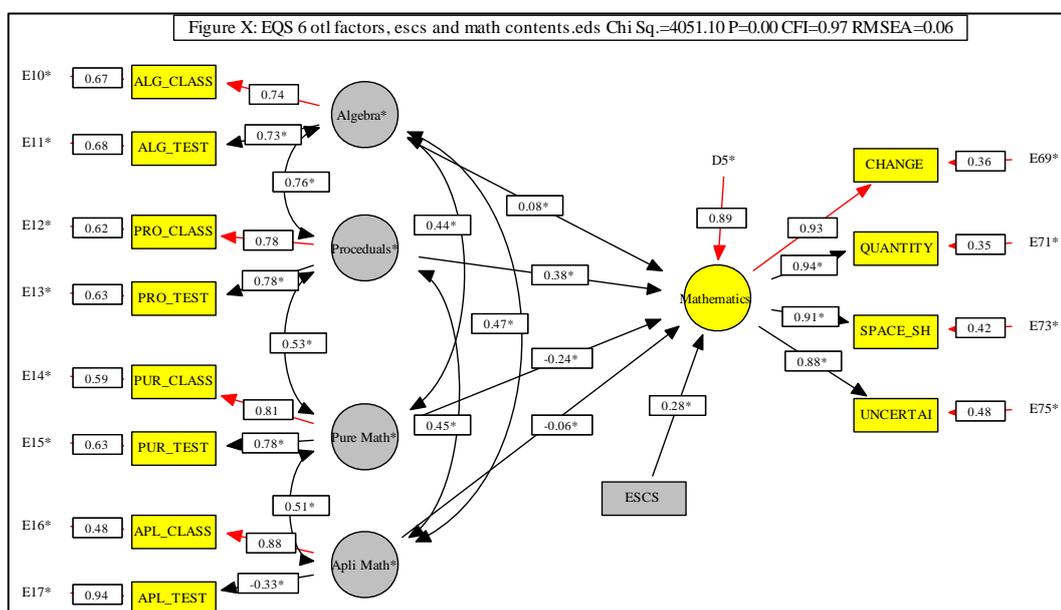


Figura 2. Resultado del Modelo de regresión estructural entre cuatro constructos de OTL en Matemáticas, nivel socioeconómico y cultural y logro en contenidos matemáticos
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El propósito de este trabajo fue conocer la relación que existe entre las oportunidades que los estudiantes tienen para aprender distintos tipos de conocimientos y procedimientos matemáticos y el dominio que logran dichos alumnos en este campo disciplinario. Para lograr este objetivo se analizó la base de datos de México en el estudio de PISA 2012, que contiene información de cerca de 22 mil estudiantes participantes sobre: 1) el logro educativo en Matemáticas, 2) las diversas prácticas de enseñanza y evaluación a las que son expuestas los estudiantes y 3) el estatus socioeconómico y cultural de los alumnos.

Los resultados de estos análisis muestran que, en una escala de 200 a 800, los estudiantes mexicanos obtuvieron puntuaciones promedio cercanas a 415 puntos; es decir, casi una desviación estándar por debajo de los países de la OCDE. En las cuatro áreas temáticas que conforman la prueba de Matemáticas, los resultados son muy

similares, con una puntuación menor en el área Cambio y relaciones y con una varianza menor en el área Incertidumbre y datos. Por otro lado, el nivel de ESCS de los estudiantes nacionales se encuentra una desviación estándar por debajo del promedio de los estudiantes de los países de la OCDE.

En cuanto a las OTL, los estudiantes del país tienen una mayor exposición en Tareas que requieren procedimientos, después en Problemas conceptuales con base en tareas de álgebra, seguido de Razonamiento puro con base en tareas de geometría y, finalmente, en Aplicación de razonamiento matemático. Asimismo, en las cuatro OTL, los estudiantes mexicanos reportan tener mayor frecuencia de experiencias de enseñanza que de evaluación. Estos resultados respaldan el supuesto de que las OTL están asociadas con variables instruccionales, que facilitan una mayor exposición a contenidos o temas de aprendizaje (Carroll, 1963; Stevens, 1993), tanto de conceptos matemáticos como de procedimientos y el razonamiento matemático. No obstante, estos datos divergen de los hallazgos de Stevens, Wiltz y Bailey (1998), quienes encontraron que la mayoría de los profesores de nivel elemental, media y preparatoria de los Estados Unidos refirieron como una de las estrategias más usadas para valorar las OTL en el salón de clases, el evaluar a los estudiantes para determinar su nivel de dominio y de habilidades o conceptos enseñados. Sin duda alguna, las prácticas pedagógicas de los docentes mexicanos no son las mismas que la de los norteamericanos, razón por la cual habría que explorar en futuras investigaciones en qué medida dichas diferencias pueden explicar las discrepancias encontradas con el estudio de Stevens, Wiltz y Bailey (1998).

En cuanto a las relaciones que guardan las ocho variables de OTL con las puntuaciones de logro en Matemáticas, los análisis de regresión múltiple muestran que la OTL que mejor predice el aprendizaje es el relacionado con Tareas que requieren procedimientos seguido por Problemas conceptuales con base en tareas de álgebra. Como parecen indicar los resultados de este estudio, la familiaridad con la que los alumnos desarrollan conceptos matemáticos y su aplicación en situaciones cotidianas dependen de las diversas experiencias en la práctica instruccional de las matemáticas, lo que concuerda con los hallazgos de Planas (2014) y de Shahrill y Clarke (2014) sobre la importancia de que los estudiantes tengan mayor participación en las discusiones de matemáticas alrededor de ideas y contenidos matemáticos. Sin embargo, llama la atención que las experiencias de los estudiantes con el Razonamiento puro con base en tareas de geometría y con la Aplicación de razonamiento matemático correlacionen negativamente con el logro en Matemáticas en PISA.

Por otro lado, el modelamiento estructural de las variables estudiadas (figura 1), sin considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes, arrojó los siguientes resultados:

- El modelo empírico mostró tener buenos indicadores de ajuste, respecto al modelo hipotético.
- Las cuatro áreas temáticas que componen la prueba de Matemáticas presentaron altos coeficientes de regresión (de 0.88 a 0.94) y bajos niveles de error asociado a las estimaciones (de 0.35 a 0.48); lo que indica que el constructo de logro es sólido y bien estructurado.
- En la mayoría de los casos, los cuatro constructos de OTL presentaron coeficientes de regresión medios-altos con las dos variables que los conforman: experiencias de enseñanza y de evaluación. Paradójicamente, la OTL Aplicación

de razonamiento matemático presenta una relación negativa con la experiencia de evaluación. Asimismo, se observan altos coeficientes de error asociado a las estimaciones (de 0.48 a 0.94), lo que indica que los constructos de OTL carecen de solidez técnica.

- Las relaciones entre los cuatro constructos de OTL con el logro de Matemáticas muestran que: a) es positiva y de intensidad media (0.38) para el caso de Tareas que requieren procedimientos, b) es positiva y de intensidad baja (0.08) para Problemas conceptuales con base en tareas de álgebra, c) es negativa y de magnitud media-baja (-0.24) para Razonamiento puro con base en tareas de geometría y d) es negativa y de intensidad baja (-0.06) para Aplicación de razonamiento matemático.

Por un lado, estos resultados coinciden parcialmente con el estudio de Schmidt, Zoido y Cogan (2014), realizado con la base internacional de PISA 2012, en la que demostraron que los alumnos mexicanos con mayor exposición a problemas matemáticos formales de tipo algebraico y geométrico tuvieron un mejor desempeño en la prueba de Matemáticas, pero solo en dos de los cuatro dominios matemáticos evaluados (Cambio y relaciones, y Espacio y forma). Por otro lado, ambos estudios coinciden en encontrar una relación negativa entre el logro en Matemáticas y la OTL Aplicación de razonamiento matemático.

Sin embargo, no es fácil explicar la relación negativa entre las dos OTL y los resultados de logro en Matemáticas. A manera de hipótesis se podría pensar en dos posibilidades: 1) que dichas OTL no están bien diseñadas, por lo que no miden correctamente las oportunidades de aprendizaje que pretenden medir y 2) que las dos OTL no tienen relación alguna con los contenidos de las cuatro áreas que conforman la prueba de Matemáticas de PISA 2012. En cualquier caso, habría que probar ambas hipótesis. Una forma de hacerlo sería, por ejemplo, indagando por separado la relación de estas dos OTL con cada una de las cuatro áreas que conforman la prueba de Matemáticas.

Los datos hasta aquí analizados sobre la relación diferencial entre estas cuatro OTL con el logro en matemáticas de alumnos mexicanos, sugieren la necesidad de explorar con mayor precisión la interacción didáctica de las matemáticas en el aula, la exposición y énfasis de los contenidos o temas, la calidad de la instrucción, y sobre qué aprendieron los estudiantes (Schmidt y McKnight, 2015; Stevens, 1996; Wang, 1998). Asimismo, nuestros datos muestran el efecto diferencial de las diversas dimensiones de experiencias con problemas matemáticos en el aula, sobre el constructo logro en contenidos matemáticos, y coinciden con la importancia de concebir a las OTL como un término multidimensional y de que estas diferentes dimensiones de las OTL y su relación con logro, pueden ser medidos simultáneamente (Wang, 1998). De igual manera, el constructo razonamiento matemático podría ser desagregado, además de su naturaleza de pura o aplicada, en relación con los referentes temáticos en matemáticas, por ejemplo, el uso de estrategias de razonamiento geométrico y el uso de estrategias de razonamiento algebraico (Wiley y Yoon, 1995).

Respecto al modelo estructural (figura 2) que consideró el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes, los resultados muestran que:

- El modelo empírico mostró tener buenos indicadores de ajuste, respecto al modelo hipotético.

- Se mantienen los mismos coeficientes de regresión entre los constructos de logro y OTL, respecto a las variables que los conforman.
- Se mantienen las direcciones de las relaciones entre las OTL y el logro en Matemáticas, aunque disminuye un poco la magnitud de las relaciones.
- La variable ESCS se relaciona de forma positiva y con una magnitud media-baja (0.28) con el logro en Matemáticas.

Estos resultados coinciden con el estudio de Schmidt y colaboradores (2015), quienes encontraron una alta asociación entre las variables ESCS y las OTL; entre las OTL y el logro en Matemáticas; y, que una tercera parte del efecto del ESCS sobre el logro en matemáticas se debe a su asociación con las OTL. Asimismo, estos datos concuerdan con los hallazgos de Cueto y colaboradores (2008), con estudiantes peruanos, quienes reportaron una alta asociación entre las OTL y el logro en Matemáticas, y encontraron que las diferencias en las OTL dependían del nivel de ESCS de los alumnos.

Para finalizar, es importante señalar dos limitaciones fundamentales del estudio de PISA en la construcción de los constructos de OTL. Una radica en que cada constructo de OTL incluyó solamente dos variables (construidas con un ítem), una referida a las experiencias en el momento de la instrucción y otra referida a las experiencias en evaluaciones sobre dichos temas o contenidos de matemáticas. Sería conveniente ampliar por lo menos a tres ítems para experiencias en clases y tres para experiencias en evaluaciones para cada OTL. Otra limitación es que las OTL se basan solo en la opinión de los alumnos, sin recoger información de los docentes sobre estas oportunidades de aprendizaje.

Agradecimientos

El primer autor agradece el apoyo y los recursos facilitados por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), para la realización de una estancia de año sabático, bajo la dirección del Dr. Eduardo Backhoff, periodo en el cual fue realizado este trabajo.

Referencias

- Bove, G., Marella, D. y Vitale, V. (2016). Influences of school climate and teacher's behavior on student's competencies in mathematics and the territorial gap between Italian macro-areas in PISA 2012. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 63-96. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-013-bove>
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Carroll, J. (1989). The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X018001026>
- Coleman, J. S. (1967). *The concept of equality of educational opportunity*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M. y Freire, S. (2014). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in mathematics in fourth grade in Perú. *Oxford Review of Education*, 40(1), 50-72. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.873525>

- Cueto, S., León, J., Ramírez, C. y Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: Resumen de tres estudios en Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 29-41.
- Elliott, S. N. (2015). Measuring opportunity to learn and achievement growth: Key research issues with implications for the effective education of all students. *Remedial and Special Education*, 36(1), 58-64. <https://doi.org/10.1177/0741932514551282>
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. y Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: a theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53(1), 75-91. <https://doi.org/10.3102/00346543053001075>
- INEE. (2012). *Programa internacional para la evaluación de los estudiantes OCDE PISA 2012. Cuestionario del estudiante – Forma C*. Ciudad de México: INEE.
- Jensen, B., Pérez, M. G. y Aguilar, A. (2015). Framing and assessing classroom opportunity to learn: the case of Mexico. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 149-172. doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1111192>
- McDonell, L. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322. <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Planas, N. (2014). One speaker, two languages: Learning opportunities in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 87(1), 51-66. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9553-3>
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P. y Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Schmidt, W. H. y McKnight, C. C. (1995). Surveying educational opportunity in mathematics and science: An international perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 337-353. <https://doi.org/10.3102/01623737017003337>
- Schmidt, W. H., Zoido, P. y Cogan, L. (2014). *Schooling matters: Opportunity to learn in PISA 2012*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>
- Shahrill, M. y Clarke, D. J. (2014). Brunei teachers' perspectives on questioning: Investigating the opportunities to "Talk" in mathematics lessons. *International Education Studies*, 7(7), 1-7. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n7p1>
- Stacey, K. (2015). *The international assessment of mathematical literacy: PISA 2012 framework and items*. En S. J. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 771-790). Seúl: Springer International Publishing.
- Stevens, F. I. (1993). Applying an opportunity-to-learn conceptual framework to the investigation of the effects of teaching practices via secondary analyses of multiple-case-study summary data. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 232-248. <https://doi.org/10.2307/2295463>
- Stevens, F. I. (octubre, 1996). The need to expand the opportunity to learn conceptual framework: Should students, parents, and school resources be included? Comunicación presentada en *Conference of the American Educational Research Association*. Nueva York, NY.

Stevens, F. I., Wiltz, L. y Bailey, M. (1998). *Teachers' evaluations of the sustainability of opportunity to learn (OTL) assessment strategies. a national survey of classroom teachers in large urban school districts*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement

Wang, J. (1998). Opportunity to learn: The impacts and policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 137-156. <https://doi.org/10.3102/01623737020003137>

Wiley, D. E. y Yoon, B. (1995). Teacher reports on opportunity to learn: Analyses of the 1993 California learning assessment system (CLAS). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 355-370. <https://doi.org/10.3102/01623737017003355>

Anexo A. Ejemplo de ejercicios y preguntas de OTL

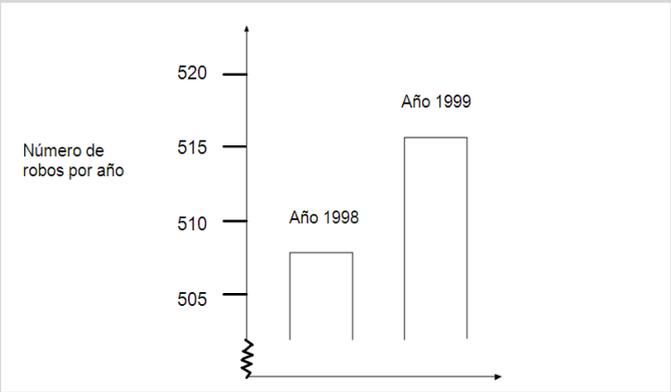
OTL con tareas que requieren procedimientos

- ¿Con qué frecuencia te has enfrentado con este tipo de problemas en tus clases de Matemáticas? (A menudo, A veces, Casi nunca, Nunca)
- ¿Con qué frecuencia te has enfrentado con este tipo de problemas en las pruebas escolares? (A menudo, A veces, Casi nunca, Nunca)

OTL con aplicación de razonamiento matemático

En este tipo de problema tienes que aplicar conocimientos particulares de Matemáticas para encontrar una respuesta útil a un problema de la vida diaria o del trabajo. Los datos y la información se refieren a situaciones reales. Aquí hay dos ejemplos:

Un reportero de la TV dice "Esta gráfica muestra que ha aumentado muchísimo el número de robos de 1998 a 1999".



Año	Número de robos
Año 1998	508
Año 1999	515

¿Consideras que la afirmación del reportero es una interpretación razonable de la gráfica? Da una explicación para sustentar tu respuesta.

Durante años, la relación entre la frecuencia cardíaca máxima recomendada de una persona y su edad se describía con la siguiente fórmula:

- Frecuencia cardíaca máxima recomendada = $220 - \text{edad}$

Las investigaciones recientes han demostrado que esta fórmula debe modificarse un poco. La nueva fórmula es como sigue:

- Frecuencia cardiaca máxima recomendada = $208 - (0.7 \times \text{edad})$

Queremos saber qué experiencia has tenido en la escuela con este tipo de problemas. ¡No lo resuelvas!

- ¿Con qué frecuencia te has enfrentado con este tipo de problemas en tus clases de Matemáticas? (A menudo, A veces, Casi nunca, Nunca).
- ¿Con qué frecuencia te has enfrentado con este tipo de problemas en las pruebas escolares? (A menudo, A veces, Casi nunca, Nunca).

Breve CV de los autores

Aldo Bazán Ramírez

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal de Perú, Maestro y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de Connecticut, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Sacre Cuore de Milán, Universidad de Guadalajara y en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México.

Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, y anteriormente ha sido profesor en el Instituto Politécnico Nacional, Instituto Tecnológico de Sonora y como profesor auxiliar en la Universidad Nacional Federico Villarreal. ORCID ID: 0000-0001-6260-5097. Email: abazan@uaem.mx

Eduardo Backhoff Escudero

Es licenciado en Psicología y doctor en Educación. Fue Profesor de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), investigador en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, Editor científico de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) y Director de Pruebas y Medición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente, es Consejero de su Junta de Gobierno del INEE y miembro del Sistema Nacional de Investigación (México). Su campo de interés es el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación educativa. Actualmente, es el representante de México en PISA. ORCID ID: 0000-0001-7267-4774. Email: backhoff@inee.edu.mx

Rafael Turullols Fabre

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Sonora y Maestro en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México. A partir del 2005 se integra al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de Pruebas Internacionales, en donde participa en las diferentes etapas y procesos de dichas pruebas, tales como PISA, Cívica y las del LLECE. En el 2015 se integra como Director de la Oficina del INEE en Quintana Roo donde coordina las acciones del Instituto en dicha entidad. ORCID ID: 0000-0002-1232-987X. Email: rturullols@inee.edu.mx

Los Alumnos Indígenas en México: Siete Hipótesis sobre el Rezago en los Aprendizajes de Nivel Primario

Indigenous Students in Mexico: Seven Hypothesis about the Learning Gap at the Primary Level

Emilio Blanco *

El Colegio de México

Se realiza una descomposición de la brecha de aprendizajes entre alumnos indígenas y no indígenas mexicanos de sexto grado, con el objetivo de identificar qué factores tienen mayor incidencia para explicarla. Cuatro grandes grupos de factores se contrastan: socioeconómicos del alumno y su familia, recursos escolares, relevancia cultural del modelo educativo y discriminación a nivel escolar e idioma de la prueba. Se estiman modelos de regresión multinivel y descomposiciones Oaxaca-Blinder para los resultados de español y matemáticas. Se desarrollan hipótesis que permiten estimar, indirectamente, los márgenes de incidencia de los dos últimos. Los resultados muestran un predominio de los factores socioeconómicos por sobre los factores escolares; una reducción significativa de las brechas en ambas áreas de conocimiento (55-70%) como consecuencia de estos factores; una mayor proporción explicada en matemáticas que en español; efectos de interacción prácticamente inexistentes entre la modalidad escolar y la condición étnica del alumno. Las explicaciones que enfatizan la marginación socioeconómica de los indígenas se fortalecen frente a las que destacan el papel de los recursos escolares, la irrelevancia del modelo educativo o la discriminación. Una menor proporción de brechas no explicadas en matemáticas fortalece una hipótesis alternativa, más parsimoniosa: parte importante de la brecha depende del hecho de que los alumnos indígenas no son evaluados en su primera lengua.

Descriptores: Desigualdad social, Desigualdad cultural, Población indígena, Discriminación cultural, Aprendizaje.

A decomposition of the learning gap between indigenous and non-indigenous 6th grade Mexican students is carried out, in order to identify which factors, explain it. Four groups of factors are contrasted: socioeconomic (student and his/her family), school resources, cultural relevance of the educational model and discrimination at the school level, and test language. Multi-level regression models and Oaxaca-Blinder decompositions are estimated for Spanish and Mathematics results. Hypotheses are developed in order to allow indirect estimation of the incidence of the last two. The results show greater effects of socioeconomic factors than school factors; a significant reduction of the gaps in both knowledge areas (55-70%) as a consequence of these factors; A greater proportion of the gap explained in mathematics than in Spanish; practically nonexistent interaction effects between school type and the student's ethnic condition. Explanations that emphasize the relevance of the socioeconomic marginalization of indigenous students are strengthened, against the role of school resources, the irrelevance of the educational model or discrimination mechanisms. A lower proportion of unexplained gaps in mathematics strengthens an alternative, more parsimonious hypothesis: a significant part of the gap derives from the fact that indigenous students are not evaluated in their first language.

Keywords: Social inequality, Cultural inequality, Indigenous people, Cultural discrimination, Learning.

*Contacto: eblanco@colmex.mx

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

Recibido: 13 de marzo 2017
1ª Evaluación: 15 de abril 2017
2ª Evaluación: 21 de mayo 2017
Aceptado: 13 de junio 2017

Introducción

Una proporción importante de la población mexicana se auto-identifica como indígena, habla una lengua indígena, o tiene familiares que la hablan. De acuerdo con los datos de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), los hablantes de alguna de las 65 lenguas indígenas (en su enorme mayoría, bilingües) representan 6,5% de la población total. Por auto-adscripción, el porcentaje de quienes se identifican como indígenas es tres veces superior: 21,5% (INEGI, 2015)

Históricamente relegados en lo cultural y marginados económicamente, los indígenas mexicanos tienen hoy un acceso limitado a la educación, que sólo ha logrado equipararse en el acceso al nivel primario (Creighton, Post y Park, 2016; INEE, 2016a). A partir de allí, los indígenas presentan mayores niveles de reprobación, rezago y abandono (Schmelkes, 2013) y menores niveles de aprendizajes en las evaluaciones estandarizadas (INEE, 2016a). Como resultado, sólo 35,5% de los jóvenes indígenas de 20 a 24 años tiene educación media superior terminada, contra 53% de los no indígenas (INEE, 2016a).

Según los últimos resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), 80% y 83% de los alumnos de primaria que asisten a escuelas indígenas se ubicó en niveles insuficientes de aprendizaje, en Lenguaje y matemáticas, respectivamente. A nivel nacional estos porcentajes alcanzan, respectivamente, 49,5% y 60,5% (INEE, 2016a). Explicar estas desventajas imbricadas es imprescindible para comprender la reproducción de las agudas desigualdades socioeconómicas entre indígenas y mestizos.

Existen diversas explicaciones sobre las diferencias de aprendizajes entre indígenas y mestizos; a grandes rasgos, en este artículo se distinguen aquellas que se centran en los recursos (familiares o escolares) y las que se centran en elementos culturales, que enfatizan aspectos como la discriminación y la relevancia cultural del modelo educativo que se ofrece a los indígenas. Prácticamente no existen en México investigaciones que busquen identificar el peso específico de estas explicaciones.

El objetivo de este artículo es ofrecer elementos empíricos que permitan dimensionar el peso relativo de estos factores. La hipótesis principal es que la mayor parte de la explicación estadística de las brechas en los aprendizajes evaluados obedece a las diferencias en las condiciones socioeconómicas de origen de niños indígenas y mestizos. En cuanto a la proporción de las brechas que permanece sin explicar, se ofrecen elementos que contribuyen a relativizar el peso de las explicaciones “culturalistas”, en favor de una alternativa más parsimoniosa, que destaca el hecho de que los niños indígenas deben responder pruebas formuladas en (y para evaluar el aprendizaje del) idioma español.

Para ello se recurre al análisis de regresión multinivel y al método de descomposición de brechas Oaxaca-Blinder. Se utilizan los datos de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) aplicados a alumnos de sexto año de primaria a nivel nacional. En la segunda sección, se exponen las explicaciones existentes sobre las brechas de aprendizaje entre indígenas y mestizos. En la tercera, se presentan los antecedentes empíricos de investigación más relevantes en el caso de México. Se plantean, en la cuarta sección, las hipótesis que guiaron el trabajo empírico de esta investigación. En la quinta sección se describen brevemente los datos y métodos utilizados. La sexta sección se

dedica a los resultados del análisis empírico. La última sección resume y discute brevemente los resultados.

1. Revisión de la literatura

A nivel teórico, existe un conjunto de explicaciones diversas sobre la brecha de aprendizajes entre indígenas y no indígenas. Si bien no son excluyentes, enfatizan aspectos distintos: las que abordan la desigualdad de recursos y las que destacan aspectos culturales. Las primeras están integradas por el señalamiento de las condiciones de pobreza y marginación en que vive la población indígena, así como las carencias de recursos en que operan las escuelas a las que asisten. Las segundas señalan que el grueso de la explicación está dado por la irrelevancia cultural de la educación que se ofrece a los indígenas, así como por la discriminación de la que estos grupos son víctimas en la escuela.

Una explicación adicional está relacionada con el idioma en el que se aplican las evaluaciones y, en el caso de las pruebas de lectoescritura, el idioma objeto de la evaluación. En ambos casos se trata del español, por lo que a una proporción importante de hablantes de lengua indígena no se los evalúa en su primera lengua; incluso en los casos de comunidades indígenas que ya no utilizan una lengua indígena como primera lengua, puede suponerse la existencia de carencias relativas de acumulación intergeneracional de capital lingüístico en español. Esta explicación se separa de las que denomino “culturalistas” porque no implica necesariamente una referencia a procesos de dominación cultural. A continuación, se desarrollan *in extenso*.

1.1. La brecha de aprendizajes entre estudiantes indígenas y no indígenas

1.1.1. Condiciones socioeconómicas

La población indígena en México vive en condiciones socioeconómicas considerablemente inferiores a las del resto de la población, producto histórico del sometimiento cultural y la marginación socioeconómica. Residente de manera preponderante en localidades rurales caracterizadas por el aislamiento y la baja productividad, los indígenas participan mayoritariamente en economías de subsistencia (Chiapa, 2009). Aunada a una escasa presencia del estado, esta situación deriva en un acceso limitado a oportunidades económicas y a servicios públicos (Hall y Patrinos, 2005; Leyva-Flores et al., 2013; Torres et al., 2003). La población indígena residente en localidades urbanas, por su parte, suele insertarse en sectores marginales de la economía; además, enfrenta la discriminación de la población mestiza y carencias en el acceso a instituciones (Albertani, 1999; Arizpe, 1978; Oemichen, 2010; Velasco, 2007), por lo que sus posibilidades de acceso a recursos son muy limitadas.

A raíz de lo anterior, los indicadores sociales de esta población son muy inferiores a los de la población mestiza. De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política Educativa, a partir de medición multidimensional de la pobreza, 35,7% son pobres moderados y 9,8% son pobres extremos. En la población hablante de lengua indígena estos porcentajes son, respectivamente, 38,8% y 38,0%. Las carencias sociales (rezago educativo, acceso a la salud, seguridad social, vivienda, alimentación) de la población

indígena duplican y hasta triplican las de la población total (CONEVAL, 2014). Prácticamente todos los indígenas son pobres o vulnerables.

La investigación ha mostrado de manera consistente el impacto de los factores socioeconómicos sobre los aprendizajes (p ej. Blanco, 2011; Cervini, Dari y Quiroz, 2016; Coleman et al., 1966; Fernández, 2007). Cabría esperar, en consecuencia, que buena parte de la explicación de las diferencias de aprendizaje residiera en las condiciones socioeconómicas de la población indígena. Dicho de otra forma: si la población indígena viviera en condiciones similares a las de la población no indígena, la diferencia de aprendizajes debería reducirse considerablemente.

Como ejemplo de lo anterior, Creighton, Post y Park (2016) encontraron una disminución importante de la desventaja indígena en el acceso a primaria y secundaria entre las décadas de los años 20 y 80 –algo reportado previamente por Mier y Rabell (2002)–, que llevó a que se anulara la desventaja indígena en el acceso a primaria. Adicionalmente, la diferencia remanente para los indígenas en las probabilidades de transición a la secundaria se pudo explicar totalmente al controlar las condiciones socioeconómicas.

1.1.2. Diferencias en las características de las escuelas y sus recursos

Además de estar ubicadas prácticamente en su totalidad en localidades de alta y muy alta marginación (INEE, 2016b), las escuelas indígenas presentan carencias considerables en términos de infraestructura, mobiliario y materiales (INEE, 2016c; Tinajero y Englander, 2011). Los maestros de estas escuelas, a su vez, poseen menores niveles de formación y preparación que los de las escuelas generales rurales o urbanas (INEE, 2015; Santibáñez, 2016; Schmelkes, 2012). Asimismo, la complejidad de los entornos político-burocráticos de estas escuelas dificulta que los docentes desarrollen o adapten modelos pedagógicos innovadores y adecuados a su población (Bastiani et al., 2012).

Derivado de lo anterior, a pesar de la promoción de la educación intercultural bilingüe en las últimas dos décadas, las prácticas educativas para los alumnos indígenas no responden al modelo de la educación intercultural, al punto que los requisitos más básicos no se cumplen: una proporción limitada de los maestros que imparten en estas escuelas habla la lengua dominante en la localidad, lo que hace que sólo la mitad de los niños que asisten a estas escuelas reciben clases en su lengua (INEE, 2016a). La diversidad idiosincrática de modelos y prácticas en educación indígena (Treviño, 2013) es tal que no puede hablarse de un modelo intercultural consolidado.

¿Qué tanto explican estas características las diferencias de aprendizajes entre indígenas y no indígenas? Si bien la investigación sobre eficacia escolar ha mostrado que las escuelas inciden sobre los aprendizajes (Murillo, 2005; OECD, 2013), su peso es considerablemente menor a la de los factores individuales, y se ejercería fundamentalmente a través de la composición socioeconómica de los planteles (Blanco, 2011; Fernández, 2007; Willms y Sommer, 2001). Los efectos propiamente escolares (recursos, organización, maestros), en cambio, tienen un lugar relativamente menor.

Ahora bien, no todos los indígenas asisten a escuelas de modalidad indígena. El 14,1% de los alumnos de sexto de primaria que asisten a la modalidad general pública se consideran indígenas o hablan una lengua indígena (INEE, 2016a). Muchos de ellos asisten a escuelas rurales, pero también a escuelas urbanas. Treviño (2013) mostró que

estos alumnos viven en mejores condiciones socioeconómicas que sus pares de escuelas indígenas (un solapamiento de factores que justifica la separación estadística de relaciones).

Debido a lo anterior, en este trabajo interesa conocer especialmente en qué medida existen interacciones entre la modalidad escolar y la condición étnica del niño. El análisis de estas interacciones mostrará si las brechas de aprendizaje, una vez controlados otros factores, son distintas entre escuelas rurales, urbanas, indígenas y privadas.

1.1.3. Discriminación

Como se señaló anteriormente, a la marginación socioeconómica de los indígenas se agrega la discriminación por parte de la población mestiza. En el sistema educativo, múltiples autores han documentado cómo los alumnos indígenas que se educan en las ciudades, o en entornos mestizos en general, son invisibilizados y estigmatizados por sus profesores, segregados a los turnos vespertinos, o considerados como alumnos con necesidades especiales, lo que genera en ellos sentimientos de malestar hacia la escuela, así como sentimientos de vergüenza frente a los rasgos culturales propios (Barriga, 2008; Mijangos-Noh, 2009; Schmelkes, 2012; Raesfeld, 2009). Muchos de estos alumnos son juzgados como “tímidos” o “poco inteligentes” porque no hablan en clase, cuando lo que explica esta actitud es que no quieren exponer su condición lingüística (Schmelkes, 2012).

La discriminación también puede producirse desde los maestros indígenas hacia los alumnos indígenas. Hay maestros indígenas que insisten en la enseñanza del español (INEE, 2015) y desincentivan la enseñanza de la lengua indígena. En parte, esto podría explicarse porque existen grupos o familias indígenas que no quieren que se enseñe la lengua a sus hijos. En este tipo de escenarios, la discriminación puede confundirse con la evaluación estratégica de los rendimientos de la identidad indígena en una sociedad racista.

Si se acepta la hipótesis de que la discriminación afecta los procesos de aprendizaje de los alumnos (porque también es teóricamente posible que exista discriminación y no afecte sensiblemente los aprendizajes) se debería esperar que, controlados los factores relevantes, la brecha entre alumnos indígenas y no indígenas fuera mayor en las escuelas regulares que en las escuelas indígenas; sobre todo, en el contexto urbano. A pesar de lo señalado en el párrafo anterior, los procesos de discriminación deberían ser menos intensos en las escuelas indígenas que en las escuelas regulares, al menos en promedio.

1.1.4. Pertinencia del modelo educativo

Otra explicación sobre la desventaja indígena relevante refiere a la escasa pertinencia cultural del modelo educativo mexicano. Típicamente, el argumento enfatiza el sesgo “occidental” de este modelo, tanto en los contenidos como en los procesos. A pesar de que la educación para niños indígenas se ha modificado considerablemente en las últimas décadas —desde el modelo asimilador-castellanizador hasta el modelo intercultural bilingüe de la actualidad (Bertely, 2002)—, las dificultades en la implementación efectiva del modelo intercultural (Bastiani et al., 2012, Despaigne, 2013; Tinajero y Englander, 2011), así como la elevada proporción de alumnos indígenas que no asisten a escuelas

indígenas, son elementos suficientes para dudar de la pertinencia cultural de los contenidos y procesos de la educación que llega a estos niños y jóvenes.

Esta teoría extiende la de la discriminación o segregación cultural al nivel institucional. Se rescatan las críticas que en algunos contextos los propios indígenas hacen a la educación oficial, en el sentido que no reconoce sus costumbres, valores y cosmovisión (INEE 2015). Se aduce que la educación oficial exige procesos de aprendizaje ajenos a las formas como los alumnos indígenas aprenden en contextos no escolares: individuales, en oposición a las prácticas indígenas de aprendizaje colectivo; abstractos, desvinculados de las situaciones prácticas en las que los indígenas aprenden; competitivos en lugar de colaborativos. La consecuencia sería la alienación de los alumnos, lo que derivaría en menores aprendizajes.

El problema con este argumento es que, al menos en términos de los aprendizajes evaluados por las pruebas, no es claro que una educación “más pertinente” arroje mejores resultados. En un sentido general, toda educación supone la exposición a contenidos culturales relativamente ajenos; de otra forma –es decir, si se ubica completamente del lado de la inclusión– corre el riesgo de volverse un aparato de reproducción cultural. El argumento que exige vincular a la escuela a la comunidad para que los procesos escolares tengan éxito no siempre explica en qué medida y en qué aspectos debe realizarse esta integración. Si bien, en su mayor parte, se trata de una discusión normativa, debería ser posible establecer criterios comunes para evaluar la eficacia de un modelo educativo. Una educación “totalmente relevante” para las poblaciones indígenas podría tener los mismos efectos que una educación “totalmente irrelevante”. Yonker y Schmelkes (2005), por ejemplo, mostraron que una mayor implementación del modelo indígena se asocia a menores aprendizajes.

Un elemento adicional es el posible sesgo de las evaluaciones cuando se aplican a una población indígena (independientemente del tema del idioma), dado que presuponen categorías o incluyen contenidos, contextos de referencia, formas de aprendizaje y evaluación ajenos o distantes a su cultura (Treviño, 2013). La presencia de tales sesgos restaría validez a las inferencias respecto de los aprendizajes, porque impediría reconocerlos al estar inscritos en una matriz cultural diferente. En el caso específico de las pruebas EXCALE no existe un marco conceptual sistematizado, investigación detallada o medidas de corrección documentadas sobre estos aspectos; el INEE sólo lo tiene en cuenta superficialmente en el proceso de diseño y validación de las pruebas (Martínez Rizo, 2015). La posibilidad de sesgo, aunque especulativa, debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. Parte de las diferencias no explicadas podrían deberse al hecho de que, aun disponiendo de las habilidades evaluadas, el tipo de reactivo disminuye la probabilidad relativa de respuesta correcta para los alumnos indígenas.

Se trata de una discusión compleja, que ilustra cabalmente la asociación entre discursos educativos y discursos políticos, como muestran, entre otros, los trabajos de Dietz y colaboradores (Cortés y Dietz, 2011; Dietz, 2012), o los de Baronnet (2012). En este tipo de discusiones, el tema de las diferencias en los aprendizajes tiende a quedar oculto por consideraciones respecto de la autonomía, la identidad o la resistencia. Quizá por esto mismo es escasa la investigación que intenta dilucidar el impacto de prácticas educativas más o menos adecuadas a las culturas indígenas.

Al igual que sucede con el argumento sobre el racismo, podría pensarse que el modelo intercultural de las escuelas indígenas, a pesar de sus deficiencias, es en promedio más adecuado para los alumnos indígenas que los modelos a los que están expuestos en las escuelas regulares. Por tanto, una vez introducidos los controles adecuados debería observarse una ventaja de estos alumnos sobre sus pares en escuelas no indígenas. Si esto no se observara, el resultado sería compatible con el hecho de que una educación lingüísticamente relevante no necesariamente es más efectiva para una transición adecuada al español. También es compatible, no obstante, con otros escenarios donde los efectos pueden confundirse (por ejemplo, menores recursos o maestros menos capacitados en las escuelas indígenas).

1.1.5. Idioma de la prueba: Objeto/medio

Las hipótesis que enfatizan la discriminación y la relevancia cultural son atractivas por varios motivos, pero antes se considera necesario contrastar una hipótesis más parsimoniosa. Treviño (2013) señala, en referencia a las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que no puede descartarse que parte de las diferencias en puntajes obedezcan al hecho de que la evaluación de los niños indígenas se realizó en español. Por lo tanto, lo que se evalúa en los alumnos indígenas es el manejo de una segunda lengua, a diferencia de los hispanohablantes, que son evaluados en la lengua materna.

Si bien existen pocas investigaciones en México, la información existente sugiere no sobreestimar esta hipótesis. Backhoff y colaboradores (2015) reportaron, para una muestra de 360 niños mayas de Yucatán en el nivel preescolar, que éstos tienen mayores resultados cuando la prueba se aplica en español que cuando se aplica en maya, ya sea éste el resultado de una traducción o de una elaboración original. Asimismo, no encontraron correlación entre el grado de familiaridad de los alumnos con la lengua maya y su capacidad para responder la prueba en español. Se trata de resultados interesantes que, no obstante, probablemente están limitados por el tipo de comunidad escogida y por el nivel en que se realizó el estudio.

Este artículo es una buena oportunidad para poner a prueba esta hipótesis con un modelo de alcance general. No obstante, las características de la enseñanza en las escuelas indígenas complican el panorama. No puede asumirse que el idioma de la prueba afecta igualmente a todos los niños indígenas, ya que sólo una proporción de estos recibe instrucción en lengua indígena. Por lo tanto, el idioma podría representar una desventaja para aquellos alumnos que han recibido instrucción en lengua indígena, especialmente bajo prácticas educativas donde no se realiza adecuadamente la transición al español.

1.2. Antecedentes específicos

Los análisis empíricos de descomposición de brechas de aprendizaje no son comunes en América Latina. En una revisión de estudios que abordan las brechas indígenas en distintos países de América, McEwan y Trowbridge (2007) encuentran que las diferencias van de 1,11 a 0,20 desviaciones estándar de la distribución de resultados, según el país y el área de aprendizaje considerados. En ese mismo estudio reportan, para el nivel primario en Guatemala, disminuciones significativas en las brechas (especialmente en matemáticas) una vez que se controlan variables socioeconómicas del alumno y se introducen efectos de escuela. Adicionalmente, una descomposición Oaxaca-

Blinder (ver apartado metodológico) reveló que las escuelas explican alrededor de 2/3 de la brecha, y que entre 24% y 45% de las brechas permanecen sin explicar. Ambos resultados podrían estar sesgados por las limitaciones en la observación de las características familiares, así como en el contexto social de las escuelas.

En Perú se halló, para el nivel primario, que las brechas en lenguaje y matemáticas, de entre 0,5 y 1,2 desviaciones estándar, son casi completamente explicadas por los factores socioeconómicos y los efectos de pares dentro de la escuela (se reducen a 5-12% de sus valores originales) (Sakellariou, 2008). En Bolivia y Chile, se han reportado brechas de entre 0,3 y 0,5 desviaciones estándar, que se reducen a 10-20% luego de controlar por factores familiares y del salón de clase. Estos últimos son los que cargan con la mayor proporción de explicación (McEwan, 2004).

Para el estado de Chiapas, Santibáñez reporta que tener un maestro indígena está asociado a resultados más bajos, independientemente de la condición étnica del alumno; incluso, condiciones “ideales” de implementación del modelo intercultural bilingüe, no representan una mejora significativa para los aprendizajes de los alumnos indígenas. La descomposición de la brecha de aprendizajes revela que las características socioeconómicas de los estudiantes explican 60-70% de la misma (según el área evaluada). También encontró que las escuelas indígenas podrían reducir la brecha, de no ser por su composición socioeconómica. Estos resultados están limitados por el hecho de que se trata de un solo estado, con situaciones sociales y políticas particularmente extremas. Otra limitante es que como variable dependiente se utilizan los resultados de la prueba ENLACE, cuestionada en cuanto a su validez y confiabilidad (especialmente para el estado de Chiapas).

En una investigación que abarca a Guatemala, Perú y México, Hernández-Zavala y colaboradores (2006) reportaron, para este último país, brechas de 0,73 y 0,69 desviaciones estándar en español y matemáticas, respectivamente, así como porcentajes explicados por características familiares y escolares cercanos a 70%. Las variables del individuo son las que acaparan prácticamente la totalidad de la explicación; el nivel escolar, por su parte, prácticamente no mostró incidencia.

El panorama general es de una variación considerable en el tamaño de las brechas y en la capacidad explicativa de distintos factores. Si bien en los estudios de brechas salariales la parte no explicada de la brecha suele interpretarse como un síntoma de discriminación, en los antecedentes revisados los autores no se pronuncian definitivamente sobre esta hipótesis de discriminación; tienden, en su lugar, a relativizarla en función de otros factores posibles en juego.

1.4. Hipótesis del estudio

La tesis general de este artículo es que una proporción mayoritaria de las brechas de aprendizaje puede explicarse por factores socioeconómicos, y en una medida menor por diferencias de tipo general entre las escuelas a las que asisten los alumnos. En cuanto a la parte no explicada por estas condiciones, existen elementos que apuntan al idioma de aplicación de la prueba, antes que a la discriminación o irrelevancia educativa. A continuación, se desagrega esta tesis en hipótesis contrastables:

a) El grado de familiaridad con alguna lengua indígena se asocia negativamente con el aprendizaje de español

Esta hipótesis trasciende la dicotomía indígena/no indígena y postula que, más allá de la brecha conocida entre estas dos categorías, los alumnos hablantes de lenguas indígenas tendrán menores desempeños que los no hablantes que provienen de familias donde se habla esta lengua. Los cuestionarios de contexto de las pruebas EXCALE permiten abrir la dicotomía indígena/no indígena, habitualmente representada por una variable de dos categorías, para introducir una diferenciación algo más compleja, necesaria dada la fluidez de la identidad étnica y de las prácticas lingüísticas. Utilizando la lengua como referencia, se distingue entre la población que habla una lengua indígena de aquella que, sin hablarla, vive en hogares donde se habla alguna lengua indígena; ambos se distinguen de quienes no tienen ningún contacto con lenguas indígenas (a quienes, en adelante, se denomina alumnos “sin familiaridad” con una lengua indígena; no sería correcto etiquetarlos como “hablantes de español” debido a que muchos alumnos indígenas también lo son). Esto mejora la posibilidad de observar si existen diferencias compatibles con la hipótesis de los efectos lingüísticos.

b) Las diferencias brutas en aprendizajes se reducen sustancialmente al controlar las características sociales de los alumnos y de las escuelas a las que asisten.

Aquí es importante mencionar que se utilizó un rango amplio de variables de control socioeconómicas, como puede verse en la sección de datos. Esto es imprescindible si no se quiere sobreestimar la brecha no explicada.

c) Específicamente, el control de los factores referidos en (2) anula la desventaja de los alumnos familiarizados, mientras que los alumnos hablantes siguen presentando una brecha significativa

Esto es una consecuencia de llevar al extremo el argumento de las diferencias socioeconómicas, y mantener la posibilidad de que haya efectos lingüísticos en la aplicación de la prueba.

d) La reducción de la brecha ocasionada por el control de variables socioeconómicas y escolares es mayor, en términos proporcionales, para matemáticas que para español

De observarse este fenómeno, se fortalecería la idea de un efecto del idioma de la prueba.

e) Las brechas entre modalidades escolares desaparecen una vez que se controla el origen social de los alumnos, explicando toda la diferencia por un “efecto composición”

Tal resultado debilitaría hipótesis de la diferencia en los recursos (profesores y materiales) entre escuelas.

f) Existen interacciones significativas entre la condición indígena y el nivel de bienestar de los hogares

Este resultado podría interpretarse como resultado de la discriminación (mismos bienes, diferentes rendimientos), pero también es susceptible de una interpretación más parsimoniosa, como la que se ha desarrollado en trabajos previos (Blanco, 2017a; 2017b), que consiste básicamente en postular que similares medidas de “bienestar” podrían ocultar “calidades” e incluso “cantidades” distintas.

g) No se observan efectos de interacción entre la condición indígena y la modalidad escolar.

Concretamente, el hecho de que un alumno indígena asista a una escuela regular no representa una desventaja para su aprendizaje. Este hallazgo debilitaría las hipótesis de la pertinencia cultural y la discriminación.

Esta última hipótesis incluye tres supuestos: 1) las escuelas indígenas, a pesar de los problemas señalados anteriormente, tenderán a proponer un modelo educativo más “relevante” para la cultura de los niños indígenas que las escuelas regulares, urbanas o rurales; 2) un niño indígena tiene menor probabilidad de sufrir discriminación en una escuela indígena que en una escuela regular; 3) la selectividad de los alumnos indígenas que asisten a escuelas urbanas no afecta las estimaciones. El tercer supuesto es bastante más fuerte que los dos primeros.

2. Método

Los **datos** provienen de la prueba EXCALE, aplicada por el INEE a alumnos de sexto año de primaria en el ciclo 2012-2013. Dicha prueba se aplica en México desde el ciclo escolar 2004-2005, y constituye el principal instrumento para conocer los niveles de aprendizaje de los alumnos a nivel nacional y estatal, así como para estimar la influencia de factores contextuales y escolares. La **muestra** para el ciclo escogido (el último en el que fueron aplicadas estas pruebas), bi-etápica y estratificada, se compone originalmente de 50.602 alumnos y 3.964 escuelas.

Algunas decisiones redujeron el tamaño efectivo de muestra. Se seleccionaron como variables independientes únicamente los resultados de las pruebas de español y matemáticas, no sólo porque constituyen los núcleos básicos del aprendizaje y las áreas que se analizan en forma más habitual, sino también porque se esperaba que el contraste entre los objetos de conocimiento de ambas maximizara las eventuales desventajas atribuibles al idioma de aplicación. Esto redujo el tamaño efectivo de las muestras porque no todos los alumnos respondieron a todas las pruebas.

Se prescindió de los denominados “Cursos comunitarios” del Consejo Nacional de Fomento Educativo (1.468 alumnos en 760 escuelas) debido a que en la mayoría de éstos se muestreó a un número muy bajo de alumnos, lo que impedía la convergencia de los modelos estadísticos. Lo anterior, agregado al hecho de que algunas variables presentaban datos perdidos (en proporciones pequeñas), determinó que los tamaños de muestra efectivos para los modelos de regresión multinivel fueran los siguientes: 12.165 alumnos y 2.934 escuelas en español, y 12.976 y 2.884 escuelas en matemáticas. Por su parte, las descomposiciones Oaxaca-Blinder recayeron sobre tamaños muestrales distintos dependiendo de los contrastes, dado que involucran grupos de alumnos de diferentes tamaños.

Como ejemplo, para el contraste entre alumnos no indígenas y alumnos con algún tipo de cercanía con lenguas indígenas los n fueron de 12.514 alumnos y 2.943 escuelas en español, y 13.249 alumnos y 2.893 escuelas en matemáticas. El resto de los contrastes, dado que excluye a algunos grupos, utiliza muestras ligeramente menores. El contraste basado en menos casos es el de alumnos familiarizados vs. hablantes de lenguas

indígenas, con 3.837 y 3.922 alumnos en español y matemáticas respectivamente, distribuidos en 1.880 y 1.798 escuelas.

Como **variables** dependientes se utilizaron los puntajes estandarizados de las pruebas de español y matemáticas. Los coeficientes de los modelos de regresión representan unidades de desviación estándar asociados al cambio unitario (o categorial) en las variables. En el mismo sentido se interpretan las brechas y sus descomposiciones.

Las variables independientes son, a nivel individual:

- Grado de familiaridad con la lengua indígena. Variable ordinal con tres categorías de respuesta, donde el 0 significa “Sin familiaridad”, el 1 “Alumno no habla lengua indígena, pero sus padres o abuelos la hablan”, y el 2 “Alumno habla lengua indígena”.

Esta primera variable es fundamental para todo el análisis. Por ello, conviene señalar un potencial problema que no puede resolverse aquí, pero que debe tenerse en cuenta. Algunas características de la población indígena, relacionadas con la variable dependiente (por ejemplo, el nivel educativo) puede estar relacionada con la decisión del estudiante de declararse como hablante, o reconocerse como perteneciente a un grupo indígena (Villarreal, 2014). Si este sesgo fuera sistemático, los resultados de los modelos podrían estar, a su vez, sesgados.

- Mujer. Variable dicotómica donde el 0 es “Hombre” y el 1 “Mujer”.
- Índice de bienes en el hogar (*proxy* para nivel económico). Variable continua, estandarizada, centrada alrededor de la media. Integra: i) un índice factorial tetracórico de bienes en el hogar (conexión a internet; TV por cable o satélite; línea telefónica; automóvil o camioneta; computadora; lavadora de ropa; horno de microondas; DVD, Blu-Ray o videocasetera); y ii) un índice factorial policórico de características de la vivienda y sus ocupantes (agua dentro de la vivienda; material del piso; número de cuartos; número de focos; alumno recibe beca de Oportunidades; destino de vacaciones familiares).
- Nivel educativo de los padres. Se tomó el padre con mayor nivel educativo en el hogar. Variable ordinal, agrupada por razones de parsimonia en tres categorías, donde el 0 significa “Hasta primaria”, el 1 “Secundaria completa o incompleta”, y el 2 “Terciaria”.
- Recursos educativos para el alumno en el hogar. Variable continua, centrada alrededor de la media. Se construyó como un índice factorial tetracórico, con las siguientes variables: mesa y silla para estudiar; buena iluminación para estudiar; espacio para guardar materiales de estudio; papel y lápices; colores, tijera y pegamentos.
- Condición laboral del alumno. Variable ordinal con tres alternativas de respuesta donde el 0 significa “No trabaja”, el 1 “Trabaja en el hogar”, y el 2 “Trabaja fuera del hogar”.

- Asistencia a preescolar. Variable ordinal con cinco alternativas de respuesta donde el 0 significa “No asistió”, el 1 “1 año”, el 2 “2 años”, el 3 “3 años” y el 4 “4 años o más”.
- Tiempo de traslado a la escuela. Variable ordinal con cuatro alternativas de respuesta donde el 0 significa “Menos de 30 minutos”, 1 “De 30 a 60 minutos”; 2 “Entre 1 y 2 horas”, y 3 “Más de 2 horas”.
- Alumno tiene expectativa de cursar educación terciaria. Variable agrupada a partir de la respuesta del alumno sobre el máximo nivel educativo que aspiraba cursar. Dicotómica, donde 0 significa “No tiene expectativas de cursar el nivel terciario”, y 1 “Tiene expectativas de cursar el nivel terciario”.

A nivel de escuela:

- Modalidad escolar. Variable politómica donde 0 significa “Urbana Pública”, 1 “Rural Pública”, 2 “Indígena” y 3 “Privada”.
- Índice de bienestar promedio en la escuela (promedio escolar de la variable #3).

Se aplicaron dos **técnicas de análisis** de datos: 1) modelos de regresión multinivel para estimar cómo las variables independientes reducen las brechas de aprendizajes entre indígenas y no indígenas (Raudenbush y Bryk, 2002); 2) descomposiciones Oaxaca-Blinder (1973) para separar la parte de las brechas que puede ser atribuida a los efectos directos de los capitales de los alumnos de aquella que podría atribuirse a los rendimientos diferenciales de dichos capitales.

Formalmente, se especificó un modelo de dos niveles con efectos fijos, del tipo:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{j1}x_{ij1} + \dots + \beta_{jk}x_{ijk} + r_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}w_{01j} + \dots + \gamma_{0k}w_{0kj} + u_{0j}$$

$$\beta_{kj} = \gamma_{k0}$$

donde

Y_{ij} es el nivel de aprendizaje del alumno i en la escuela j ,

β_{0j} es el promedio de aprendizajes (condicional a las otras variables del modelo) en la escuela j ,

$\beta_{j1\dots k}$ son los parámetros estimados en la escuela j para las K relaciones entre las variables X_{ijk} y Y_{ij} ,

$x_{ij1\dots k}$ indica un conjunto de variables en el nivel individual,

r_{ij} es el término de error de nivel individual,

γ_{00} es el promedio (condicional) de aprendizajes a nivel general,

$\gamma_{01\dots k}$ indica un conjunto de parámetros estimados para las K relaciones entre las variables W_{jk} y β_{0j} ,

$W_{j1\dots k}$ indica un conjunto de variables en el nivel escolar,

u_{0j} es el término de error de nivel escolar, y

$\beta_{ij} = \gamma_{ko}$ indica que el resto de los parámetros del modelo 1 son fijos.

Dado que el interés principal en este trabajo conocer en qué medida las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas se explican por distintos tipos de factores, la estrategia general en los modelos multinivel consistió en partir de estas brechas (coeficientes en bruto para las variables que indican familiaridad con lenguas indígenas), para incorporar luego, en modelos sucesivos, el resto de las variables. Con esta estrategia es posible observar cómo se reduce la brecha inicial (es decir, cómo las nuevas variables explican parcialmente el “efecto” de la pertenencia indígena) y realizar una primera estimación del peso de los factores directamente observables, así como de la brecha no explicada. Si bien se ha mostrado que este método arroja resultados satisfactorios (Elder, Goddeeris y Haider, 2010), para este trabajo se consideró interesante contrastar su consistencia mediante el método propuesto Blinder (1973) y Oaxaca (1973). Este método parte de la idea de que toda diferencia cuantificable entre dos grupos puede descomponerse al menos en dos partes: 1) la primera obedece a las diferencias en la “cantidad” de recursos de que disponen esos grupos; por ejemplo, los padres de los alumnos indígenas tienen menores recursos económicos y menor nivel educativo que los padres de los alumnos no indígenas; 2) la segunda responde a las diferencias en los “rendimientos” que los recursos tienen para ambos grupos; por ejemplo, aun si indígenas y no indígenas contaran con los mismos recursos económicos y educativos, podría haber condiciones sociales o del sistema educativo que impidieran a los primeros aprovechar estos recursos de la misma manera que los segundos (Jann, 2008).

Formalmente, el método busca explicar la diferencia entre las medias de aprendizaje de dos grupos (en nuestro caso: “No Indígenas” e “Indígenas”)

$$D = E(Y_{NI}) - E(Y_I)$$

Si partimos del modelo lineal

$$Y_l = X_l' \beta_l + \epsilon_l, \quad E(\epsilon_l) = 0 \quad l \in (NI, I)$$

donde X' incluye las variables predictoras y β las pendientes, la diferencia entre las medias de los grupos puede expresarse como la diferencia en los puntajes predichos para los valores medios de las X de cada grupo:

$$D = E(Y_{NI}) - E(Y_I) = E(Y_{NI})' \beta_{NI} - E(Y_I)' \beta_I$$

Esta ecuación puede reescribirse como sigue:

$$D = \{E(Y_{NI}) - E(Y_I)\}' \beta^* + \{E(Y_{NI})' (\beta_{NI} - \beta^*) + E(Y_I)' (\beta_I - \beta^*)\}$$

donde β^* es un coeficiente no discriminatorio que determina la contribución de las diferencias que los grupos tienen en sus variables independientes. La diferencia original, puede, a partir de aquí, descomponerse en dos partes:

$$D = C + I$$

donde “C” es la parte de la brecha que puede explicarse por las diferencias en las “cantidades” que cada grupo tiene en promedio en sus variables independientes:

$$C = \{E(Y_{NI}) - E(Y_I)\}' \beta^*$$

“I” corresponde a la parte “inexplicada” por tales diferencias, y que es explicada (estadísticamente) por el hecho de que en cada grupo las mismas variables tienen pendientes (“efectos”) diferentes:

$$I = E(Y_{NI})'(\beta_{NI} - \beta^*) + E(Y_I)'(\beta_I - \beta^*)$$

Habitualmente se interpreta el tamaño del segundo componente como una medida de discriminación dentro del sistema que se analiza (McEwan, 2004). El problema con esta interpretación es que, dado que no se incluyen en los modelos todos los recursos asociados a los resultados, se puede sobreestimar el componente de discriminación. Los alumnos indígenas asisten a escuelas con menos recursos, peor infraestructura, y maestros menos preparados. Lamentablemente, los cuestionarios de EXCALE para 2012-2013 no permiten observar de manera directa estas características. Se cuenta, en cambio, con la modalidad escolar, que podría captar el efecto conjunto e indiscriminado de las diferencias promedio entre escuelas de cada categoría, aunque no los efectos específicos de las diferencias en los recursos de cada escuela.

A esto hay que agregar lo mencionado en la sección anterior: cuando se enseña a los alumnos cuya lengua materna no es el español, ni siquiera cabría esperar igualdad de rendimientos en condiciones ideales de enseñanza; además, es posible que exista interacciones entre recursos y familiaridad lingüística que no derivan de mecanismos de discriminación, sino del hecho de que recursos distintos han observados de forma similar. Por ejemplo, dos padres pueden tener el “mismo” nivel educativo, pero aprendizajes muy distintos. Conviene, entonces, interpretar la parte no explicada como un “techo máximo posible” para los efectos de discriminación/irrelevancia cultural.

3. Resultados

La tabla 1 presenta estadísticas descriptivas generales para la muestra. 26,3% de los niños tienen algún tipo de familiaridad con alguna lengua indígena. En su mayoría no se trata de hablantes, sino de niños cuyos padres o abuelos lo son. Los niños hablantes son 10,3%, proporción dentro de la cual sólo 3,8 puntos porcentuales corresponden a niños que aprendieron lengua indígena en primer lugar.

Tal como cabe esperar, cuanto mayor es la cercanía con una lengua indígena, menor es el promedio de resultados en español y matemáticas. El nivel educativo y el ingreso tienen también una distribución desigual; los alumnos mayor conocimiento de una lengua indígena presentan indicadores menos favorables. La familiaridad con la lengua indígena también se asocia con una mayor incidencia del trabajo infantil. Algo menos pronunciada, pero en el mismo sentido, es la asociación con la asistencia y el tiempo de asistencia a preescolar. El tiempo de traslado a la escuela presenta un patrón mixto. La proximidad con la lengua indígena también se asocia a menores niveles en los índices de recursos culturales, y a menores aspiraciones de acceso a la educación superior.

La distribución entre modalidades escolares revela que los alumnos “sin familiaridad” asisten sólo de manera marginal (1,4%) a escuelas indígenas. Los alumnos cuyos padres o abuelos hablan, también asisten en pequeña medida a estas escuelas (6,5%). Si bien para los alumnos que hablan o que aprendieron en primer lugar una lengua indígena su asistencia a escuelas indígenas es significativamente mayor (17,9% y 37,2%

respectivamente), en ambos casos asisten, en su mayor parte, a escuelas regulares urbanas (54,3% y 41,2% respectivamente).

Tabla 1. Características socioeconómicas y educativas de la muestra

	SIN FAMILIARIDAD	PADRES / ABUELOS HABLAN	NIÑO HABLA	PRIMERA LENGUA NIÑO	TOTAL
<i>Promedio aprendizajes</i>					
Español	530,3	502,2	465,3	458,0	518,0
Matemáticas	509,7	490,6	473,7	464,9	502,7
<i>Nivel educativo</i>					
Hasta primaria	29,8%	34,4%	39,9%	50,4%	32,0%
Hasta secundaria	48,9%	50,1%	43,0%	37,3%	48,2%
Terciaria	21,4%	15,5%	17,1%	12,4%	19,8%
<i>Índice de bienestar (cuartiles)</i>					
Q1	20,4%	33,1%	37,0%	58,1%	24,9%
Q2	24,8%	26,4%	25,2%	21,6%	25,0%
Q3	26,4%	23,1%	22,0%	14,1%	25,1%
Q4	28,4%	17,4%	15,8%	6,3%	25,0%
<i>Trabajo</i>					
No	63,7%	51,8%	39,5%	31,7%	59,0%
En casa	28,4%	36,4%	44,7%	51,0%	31,6%
Fuera de casa	7,9%	11,8%	15,9%	17,3%	9,4%
<i>Asistió a Preescolar</i>					
Ninguno	2,5%	4,0%	6,0%	11,8%	3,3%
1 año	9,2%	11,1%	10,8%	10,6%	9,7%
2 años	25,5%	21,9%	19,3%	16,1%	24,1%
3 años	47,8%	47,0%	43,5%	41,9%	47,2%
4 años o más	15,0%	15,9%	20,3%	19,5%	15,7%
<i>Tiempo a la escuela</i>					
Menos de media hora	77,6%	71,9%	65,9%	61,3%	75,3%
Entre 30 y 60 minutos	18,1%	22,0%	23,6%	26,4%	19,4%
Entre 1 y 2 horas	3,4%	4,8%	6,3%	7,9%	4,0%
Más de 2 horas	0,9%	1,4%	4,2%	4,4%	1,3%
<i>Promedio estandarizado</i>					
Índice de recursos escolares	0,09	0,05	-0,09	-0,40	0,05
Índice de recursos culturales	0,11	-0,05	-0,04	-0,30	0,06
<i>Aspira Universidad</i>					
Sí	82,3%	78,7%	68,2%	54,0%	79,7%
<i>Modalidad escolar</i>					
Urbana pública	68,9%	66,3%	54,3%	41,2%	66,5%
Rural pública	19,2%	22,0%	22,7%	19,6%	19,9%
Indígena	1,4%	6,5%	17,9%	37,2%	4,7%
Privada	10,5%	5,2%	5,1%	2,0%	9,0%
<i>% en el total de la muestra</i>	<i>73,7%</i>	<i>15,9%</i>	<i>6,6%</i>	<i>3,8%</i>	<i>100%</i>

Nota: Porcentajes y valores promedio (donde se indica) por grupo.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

Del lado de las escuelas, 7,7% de quienes asisten a las urbanas públicas, 11,2% de quienes asisten a las rurales públicas, y 4,5% de quienes asisten a las privadas, hablan alguna lengua indígena. En las escuelas indígenas esta cifra se eleva a 55,3%, lo cual indica que buena parte de quienes asisten a esta modalidad sólo tienen, en el mejor de los casos, una familiaridad indirecta con la lengua. Esta combinación de ofertas educativas y condiciones sociolingüísticas representa, probablemente, un gran desafío para maestros que no siempre cuentan con la formación adecuada para atender a una población culturalmente diversa.

3.1. Modelos de regresión

¿Qué incidencia tienen estos factores sobre los aprendizajes, y específicamente, en qué medida contribuyen a explicar la brecha entre hablantes y no hablantes de lenguas indígenas? Las tablas 2 y 3 presentan los resultados de los modelos para español y matemáticas, respectivamente. Cabe señalar que, en ambas áreas de aprendizaje, se parte de un coeficiente de correlación intra-clase de 29%. Los pseudo-R² de los modelos finales (n°7) son 16% en el nivel individual y 68% en el nivel escolar para español, y para matemáticas son 12% en el nivel individual y 43% en el nivel escolar.

Hipótesis 1

El modelo 1 expone las brechas de aprendizaje entre las categorías de alumnos de acuerdo a su familiaridad con la lengua indígena, brechas desde de las cuales se evalúan los siguientes modelos. En ambas áreas de aprendizaje se observa que una mayor familiaridad con alguna lengua indígena se asocia con resultados inferiores: aquellos que hablan la lengua tienen menor puntaje que quienes tienen padres o abuelos hablantes, y éstos, a su vez, tienen un puntaje inferior que quienes no tienen familiaridad. Este resultado apoya la hipótesis 1. Tal como se reporta en los antecedentes, las brechas son mayores en español que en matemáticas.

Adicionalmente (modelo 2), asistir a distintas modalidades escolares se asocia a diferencias significativas en los resultados, antes de controlar por otras variables: las escuelas rurales e indígenas muestran, en promedio, resultados más bajos que las públicas; las privadas, en cambio, tienen resultados superiores. La introducción de la modalidad escolar reduce todas las brechas asociadas a la pertenencia indígena, especialmente la de los niños hablantes. Esto, sin embargo, no permite obtener aún conclusiones sobre el papel de la escuela.

Hipótesis 2-4

Los modelos 3 y 4 introducen las variables “estructurales”: educación de los padres e índice de bienestar económico del hogar, y composición social de la escuela. En ambos modelos se producen reducciones sustantivas en los coeficientes para los indígenas familiarizados o hablantes.

El modelo 5 introduce variables adicionales. Se destacan los efectos negativos del trabajo, especialmente fuera del hogar; el efecto positivo de asistir durante tres años a preescolar; los efectos negativos, crecientes, del tiempo de traslado a la escuela; y el efecto positivo, si bien pequeño, del índice de recursos educativos del hogar. Estos factores reducen aún más los coeficientes asociados a la condición indígena.

Tabla 2. Regresiones multinivel para aprendizajes en español

MODELO	0 (NULO)	1	2	3	4	5	6	7
Constante	-0,080(-6,01)**	-0,111(6,53)**	-0,057(2,96)**	-0,226(10,37)**	-0,231(10,56)**	-0,140(2,94)**	-0,350(7,36)**	-0,359(7,45)**
Sin familiaridad lengua indígena (ref.)								
Padres o abuelos hablan		-0,254(10,25)**	-0,206(8,41)**	-0,182(7,49)**	-0,176(7,21)**	-0,138(5,89)**	-0,142(6,13)**	-0,137(4,38)**
Niño habla		-0,494(18,03)**	-0,392(13,63)**	-0,375(12,99)**	-0,367(12,66)**	-0,265(9,50)**	-0,243(8,75)**	-0,247(6,60)**
Mujer		0,269(15,10)**	0,272(15,53)**	0,279(16,37)**	0,277(16,25)**	0,241(14,47)**	0,216(13,12)**	0,216(13,19)**
Escuela urbana Pública (ref.)								
Escuela rural			-0,326(11,84)**	-0,146(5,32)**	-0,091(2,94)**	-0,068(2,31)*	-0,038(-1,32)	0,000(-0,01)
Escuela indígena			-0,534(14,05)**	-0,257(6,18)**	-0,163(3,14)**	-0,119(2,41)*	-0,082(-1,68)	-0,184(2,73)**
Escuela privada			0,785(24,68)**	0,540(16,33)**	0,470(11,72)**	0,504(12,96)**	0,511(13,32)**	0,470(11,66)**
Bienes hogar				0,162(12,73)**	0,139(9,87)**	0,106(7,66)**	0,087(6,40)**	0,120(7,96)**
Educación hogar hasta primaria (ref.)								
Ed. hogar hasta secundaria				0,147(7,56)**	0,142(7,34)**	0,129(6,86)**	0,098(5,26)**	0,100(5,38)**
Ed. hogar terciaria				0,340(12,59)**	0,334(12,36)**	0,331(12,98)**	0,288(11,31)**	0,289(11,33)**
Bienestar (promedio escuela)					0,079(3,16)**	0,062(2,59)**	0,048(2,05)*	0,049(2,10)*
Alumno no trabaja (ref.)								
Alumno trabaja en casa						-0,149(8,39)**	-0,139(7,93)**	-0,137(7,79)**
Alumno trabaja fuera						-0,280(9,18)**	-0,260(8,66)**	-0,259(8,66)**
No asistió a preescolar (ref.)								
1 año preescolar						0,033(-0,66)	0,011(-0,22)	0,016(-0,34)
2 años preescolar						0,195(4,17)**	0,160(3,52)**	0,160(3,52)**
3 años preescolar						0,080(-1,78)	0,044(-1,02)	0,046(-1,06)
4 años preescolar						-0,189(4,06)**	-0,210(4,67)**	-0,206(4,56)**
Tiempo de traslado menor a 30 minutos (ref.)								
De 30 a 60 minutos						-0,242(11,84)**	-0,228(11,28)**	-0,226(11,22)**
De 1 a 2 horas						-0,412(10,32)**	-0,397(10,13)**	-0,391(9,99)**
Más de 2 horas						-0,674(11,10)**	-0,638(10,89)**	-0,631(10,59)**
Recursos educativos del hogar						0,031(3,21)**	0,031(3,20)**	0,030(3,17)**

Expectativa educación terciaria						0,328(15,36)**	0,326(15,19)**
Indígena#Bienes							
Padres/Abuelos#Bienes							-0,075(2,62)**
Niño#Bienes							-0,165(4,79)**
Indígena#Modalidad							
Padres/Abuelos#Rural							-0,078(-1,38)
Padres/Abuelos#Indígena							0,017(-0,21)
Padres/Abuelos#Privada							0,170(2,30)*
Niño#Rural							-0,179(2,52)*
Niño#Indígena							0,011(-0,14)
Niño#Privada							0,138(-1,51)
N	12.165	12.165	12.165	12.165	12.165	12.165	12.165

Nota.: **p<0,01; * p<0,05. Coeficientes expresados en unidades de desviación estándar de la distribución de los aprendizajes en español. Valores de estadístico z entre paréntesis.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

Tabla 3. Regresiones multinivel para aprendizajes en matemáticas

MODELO	0 (NULO)	1	2	3	4	5	6	7
Constante	-0,063(-4,63)**	0,013(-0,76)	0,02(-0,95)	-0,106(4,46)**	-0,113(4,65)**	-0,001(-0,02)	-0,241(4,37)**	-0,251(4,50)**
Sin familiaridad lengua indígena (ref.)								
Padres o abuelos hablan		-0,151(5,99)**	-0,112(4,45)**	-0,094(3,73)**	-0,089(3,53)**	-0,049(2,04)*	-0,056(2,37)*	-0,042(-1,36)
Niño habla		-0,339(11,68)**	-0,238(7,60)**	-0,221(7,01)**	-0,215(6,82)**	-0,145(4,76)**	-0,135(4,50)**	-0,180(4,09)**
Mujer		-0,024(-1,36)	-0,021(-1,23)	-0,016(-0,95)	-0,017(-0,98)	-0,028(-1,63)	-0,059(3,46)**	-0,059(3,49)**
Escuela urbana Pública (ref.)								
Escuela rural			-0,157(4,92)**	-0,032(-0,96)	0,014(-0,36)	0,022(-0,61)	0,052(-1,46)	0,085(2,27)*
Escuela indígena			-0,452(10,63)**	-0,235(5,01)**	-0,155(2,51)*	-0,109(-1,86)	-0,072(-1,25)	-0,16(2,24)*
Escuela privada			0,632(18,98)**	0,423(11,88)**	0,367(8,39)**	0,407(9,53)**	0,421(9,86)**	0,376(8,48)**
Bienes hogar				0,12(8,73)**	0,103(7,05)**	0,072(5,04)**	0,053(3,72)**	0,087(5,53)**
Educación hogar hasta primaria (ref.)								
Ed. hogar hasta secundaria				0,098(4,82)**	0,096(4,75)**	0,069(3,54)**	0,043(2,23)*	0,045(2,31)*
Ed. hogar terciaria				0,309(10,81)**	0,307(10,75)**	0,301(10,87)**	0,258(9,40)**	0,258(9,40)**
Bienestar (promedio escuela)					0,063(2,20)*	0,054(1,96)*	0,034(-1,26)	0,035(-1,28)
Alumno no trabaja (ref.)								
Alumno trabaja en casa						-0,099(5,17)**	-0,095(4,98)**	-0,093(4,90)**
Alumno trabaja fuera						-0,17(5,97)**	-0,152(5,41)**	-0,15(5,35)**
No asistió a preescolar (ref.)								
1 año preescolar						0,109(2,01)*	0,085(-1,58)	0,09(-1,67)
2 años preescolar						0,207(4,10)**	0,171(3,42)**	0,176(3,53)**
3 años preescolar						-0,02(-0,41)	-0,016(-0,34)	-0,012(-0,25)
4 años preescolar						-0,229(4,46)**	-0,249(4,91)**	-0,243(4,80)**
Tiempo de traslado menor a 30 minutos (ref.)								
De 30 a 60 minutos						-0,362(17,38)**	-0,347(16,78)**	-0,346(16,76)**
De 1 a 2 horas						-0,526(13,43)**	-0,49(12,51)**	-0,483(12,40)**
Más de 2 horas						-0,485(7,18)**	-0,419(6,32)**	-0,409(6,20)**
Recursos educativos del hogar						0,02(2,29)*	0,018(2,04)*	0,017(1,96)*

Expectativa educación terciaria						0,364(17,47)**	0,363(17,38)**
Indígena#Bienes							
Padres/Abuelos#Bienes							-0,122(3,92)**
Niño#Bienes							-0,121(3,38)**
Indígena#Modalidad							
Padres/Abuelos#Rural							-0,162(2,67)**
Padres/Abuelos#Indígena							-0,02(-0,24)
Padres/Abuelos#Privada							0,192(2,45)*
Niño#Rural							-0,049(-0,63)
Niño#Indígena							0,079(-0,97)
Niño#Privada							0,242(2,11)*
N	12.976	12.976	12.976	12.976	12.976	12.976	12.976

Nota.: **p<0,01; * p<0,05. Coeficientes expresados en unidades de desviación estándar de la distribución de los aprendizajes en español. Valores de estadístico z entre paréntesis.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

Se decidió incorporar las expectativas de acceder al nivel superior en un modelo aparte (n° 6), dado que su magnitud representa un hallazgo relativamente novedoso. En ambos modelos, estas expectativas se asocian a diferencias de 0,3 desviaciones estándar, lo que los pone por encima de: 1) la magnitud del coeficiente asociado a hablar una lengua indígena (en el mismo modelo); 2) una variación de tres desviaciones estándar en el índice de bienestar del hogar; 3) el coeficiente para trabajo fuera del hogar; o 4) el coeficiente vinculado a tener padres con educación superior. Se trata, entonces, de una variable de tipo “subjetivo” que tiene, en principio, mayor relación que otras variables estructurales consideradas aisladamente.

No se debe exagerar, sin embargo, el peso de las disposiciones subjetivas. En primer lugar, existe una alta probabilidad de que se trate de una relación endógena (los alumnos con mejores aprendizajes tienden a desarrollar mayores expectativas). En segundo lugar, las expectativas no son independientes de la posición estructural de los sujetos, y es notorio, a partir de la reducción en los coeficientes de las variables estructurales del modelo 6, que son parcialmente intermediarias de los efectos estructurales.

Como consecuencia de la introducción del conjunto de las variables (comparación modelos 1-6), las brechas se reducen sustancialmente para los dos grupos, especialmente para los familiarizados, lo que apoya la hipótesis 2 de este trabajo. La hipótesis 3 no obtiene apoyo porque estos controles no anulan totalmente las diferencias entre no indígenas y familiarizados, es decir, no puede descartarse la operación de mecanismos institucionales o culturales para explicar estas diferencias.

En el caso de matemáticas, sin embargo, la brecha entre no hablantes y familiares se reduce al mínimo; los factores socioeconómicos prácticamente cancelan las diferencias para los que no hablan lenguas indígenas, siempre y cuando la prueba no sea de español. La figura 1 muestra que, para el español, las brechas para alumnos con familiares y directamente hablantes, respectivamente, se reducen a 56% y 49% de las originales. En el modelo de matemáticas, la reducción es considerablemente mayor: a 37% y 39% de las originales, respectivamente, lo que apoyaría la hipótesis 4 (relevancia del idioma de la prueba) e indicaría que la prueba de español representa una desventaja extra, incluso para los no hablantes.

En el caso de español, la brecha entre no indígenas y familiarizados es aproximadamente la mitad del efecto atribuible a provenir de un hogar con padres universitarios en comparación con padres de nivel primario; es muy similar al efecto negativo del trabajo doméstico. La brecha entre no indígenas y hablantes, por su parte, es similar al efecto de padres universitarios (vs. padres con primaria), o al efecto de trabajar fuera de casa. En matemáticas, la brecha entre no hablantes y hablantes es alrededor de 50% del efecto de tener padres universitarios, y ligeramente superior al efecto de trabajar fuera de casa. En síntesis, si bien en todos los casos se reducen significativamente respecto de las diferencias originales, la parte no explicada representa una desventaja importante para los alumnos indígenas hablantes.

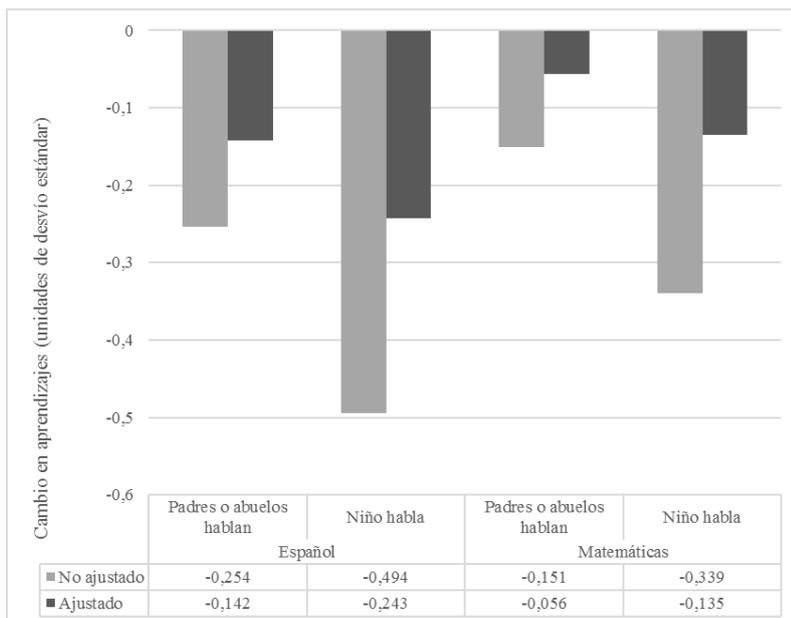


Figura 1. Brechas de aprendizaje según grado de familiaridad con lengua indígena
 Nota: Coeficientes no ajustados vs. ajustados por factores socioeconómicos y escolares.
 Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

Hipótesis 5

La hipótesis de reducción de las brechas asociadas al tipo de escuela en función de los controles socioeconómicos también obtiene apoyo. En matemáticas, en el modelo 3 deja de ser significativo el coeficiente negativo de la modalidad rural, y en el modelo 5 deja de ser significativo el coeficiente negativo de la modalidad indígena. En español, la introducción de las expectativas educativas en el modelo 6 anula la significación de las modalidades rural e indígena. Estas variables no anulan la ventaja asociada a las escuelas privadas, aunque la reducen notablemente.

En términos generales, estos resultados debilitan la hipótesis que busca explicar la diferencia en los aprendizajes de los alumnos indígenas a partir de los menores recursos de sus escuelas o la menor capacidad de sus maestros. Si bien el tipo de modelos utilizados no permite separar los efectos, y es probable que algo de estas diferencias estén captado por los coeficientes asociados al origen social y las expectativas, se considera que el hecho de que las diferencias hayan sido eliminadas es un indicador fuerte de que la mayor parte de la explicación pasa por las diferencias socioeconómicas entre el alumnado de cada tipo de modalidad.

Hipótesis 6-7

Finalmente, el modelo 7 introduce dos interacciones: a) entre la familiaridad lingüística del niño y el índice de bienestar del hogar; y b) entre la familiaridad lingüística del niño y el tipo de escuela. Por razones de parsimonia en los modelos, así como a fin de reducir la multicolinealidad, se decidió no introducir la interacción entre la familiaridad lingüística y el nivel educativo del hogar.

Con respecto a la primera, el efecto positivo del índice de bienestar se reduce significativamente si el alumno tiene alguna familiaridad con una lengua indígena; la

condición indígena parece atenuar el aprovechamiento del bienestar económico. Si bien esto podría interpretarse, de una manera muy general, como un indicador de discriminación, parece más razonable, al menos en ausencia de información, apostar por hipótesis más parsimoniosas –por ejemplo, el hecho de que lo que se mide como recursos “iguales” en una y otra población, en realidad enmascara diferencias sustantivas en la cantidad y calidad de dichos recursos (Blanco, 2017a, 2017b)–.

Con respecto a la segunda, los resultados debilitan la plausibilidad de las hipótesis culturalistas (irrelevancia del modelo y discriminación). En el modelo de español hay un ligero efecto positivo de la escuela privada en comparación con la urbana pública, para los alumnos cuyos padres hablan alguna lengua indígena, y un ligero efecto negativo de las escuelas rurales para los niños que hablan alguna lengua. En el modelo de matemáticas, las escuelas rurales se asocian a un efecto negativo para los niños con familiares hablantes, y ligeros efectos positivos de las escuelas privadas para ambas categorías de niños indígenas. Las escuelas indígenas no parecen tener un efecto diferencial para cada tipo de alumno, respecto de las urbanas.

Las figuras 2 y 3 presentan los puntajes predichos por los modelos para cada grupo de alumnos en cada modalidad escolar. Con el resto de factores controlados, si bien las escuelas rurales no muestran resultados diferentes a nivel global, entrañan una desventaja relativa ligeramente mayor para los hablantes en comparación con los no familiarizados. En las escuelas urbanas, en cambio, no se observan mayores diferencias que en las escuelas indígenas.

Estos resultados contrastan con lo hallado por Treviño (2013), quien encontró que en las escuelas rurales los alumnos indígenas tienen mejores resultados que en las indígenas (controlando por origen social), y lo atribuye fundamentalmente a diferencias en la calidad de los maestros. Dicho trabajo, sin embargo, no utilizó un conjunto de variables socioeconómicas tan amplio como en éste, y sólo se consideró la definición de indígena del Censo 2010 del INEGI, dada por la lengua. Es posible, además, que la migración de indígenas de sectores rurales hacia las ciudades en los últimos 10 años haya tenido consecuencias en términos de selectividad, por la cual los alumnos indígenas que hoy están en condiciones de asistir a escuelas rurales tienen menores condiciones para el aprendizaje que aquellos de hace una década. No pretendo, con estos hallazgos, descartar completamente las hipótesis culturalistas. Los efectos de la discriminación o la irrelevancia podrían estar enmascarados por la selectividad diferencial de los alumnos indígenas en las escuelas urbanas, por ejemplo.

Estos resultados debilitarían, conjuntamente, la plausibilidad de las hipótesis de la discriminación a nivel escolar y la irrelevancia cultural de los modelos educativos, o al menos, establecen límites estrechos para su incidencia. La brecha entre indígenas y no indígenas no es estadísticamente distinta en las escuelas urbanas que en las indígenas.

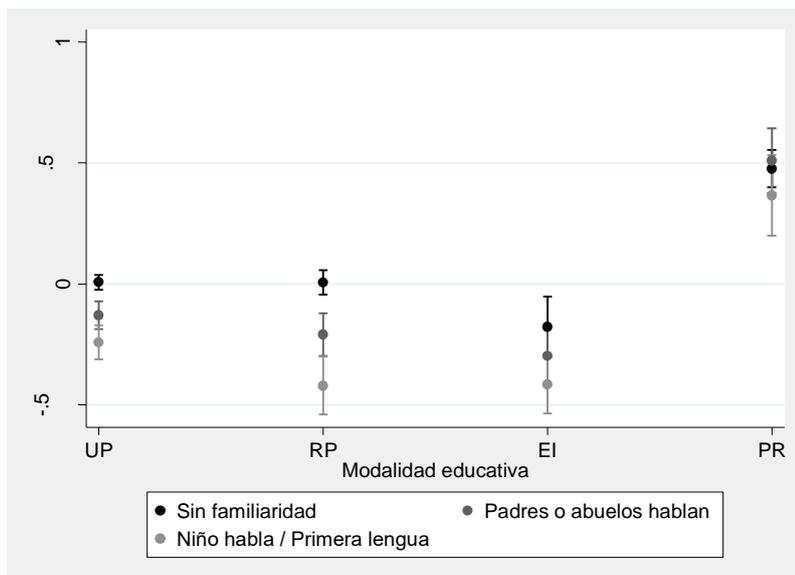


Figura 2. Diferencias en el aprendizaje de español asociadas a la modalidad escolar, por grupo hablante

Nota: UP=Urbana Pública; RP=Rural Pública; EI=Indígena; PR=Privada. Las estimaciones se muestran como puntos; las barras indican el intervalo de confianza al 95%.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

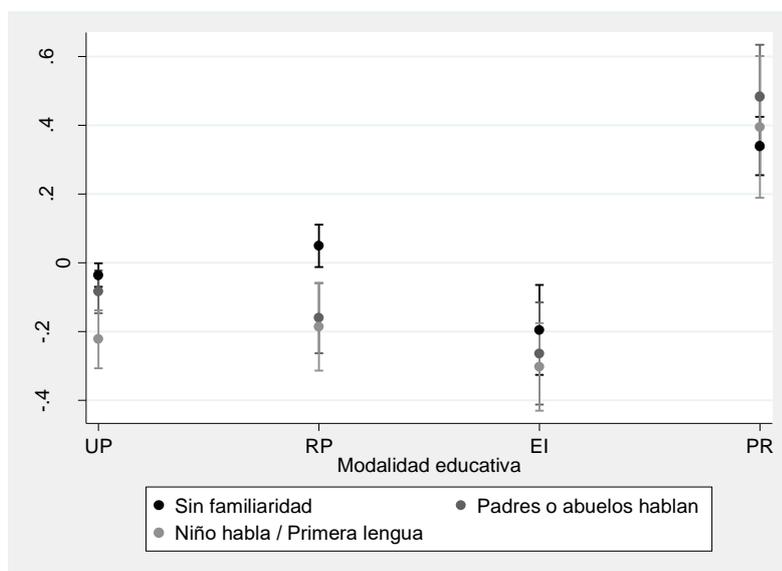


Figura 3. Diferencias en el aprendizaje de matemáticas asociadas a la modalidad escolar, por grupo hablante

Nota: UP=Urbana Pública; RP=Rural Pública; EI=Indígena; PR=Privada. Las estimaciones se muestran como puntos; las barras indican el intervalo de confianza al 95%.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

3.2. Descomposición de las brechas de aprendizaje

Para cada área de conocimiento se realizaron cuatro descomposiciones: 1) no indígenas vs. familiarizados y hablantes; 2) no indígenas vs. familiarizados; 3) no indígenas vs.

hablantes; y 4) familiarizados vs. hablantes. Esto, con la intención de explorar diferencias en los resultados en función de comparaciones que enfatizaran en mayor o menor medida las brechas culturales y lingüísticas.

Previo a la estimación de las descomposiciones y sus componentes, el método Oaxaca-Blinder estima modelos lineales de mínimos cuadrados ordinarios para cada grupo, así como un modelo global (*pooled*) a fin de estimar θ^* (coeficientes “no discriminatorios”). Las variables en dichos modelos son las mismas de los modelos de regresión multinivel. Si bien existen otras opciones para estimar el coeficiente no discriminatorio, una exploración de dichas alternativas mostró que los resultados de los modelos presentados aquí son prácticamente idénticos.

En cada modelo se atiende a los siguientes resultados: 1) los tamaños absolutos de las brechas; 2) la proporción de las brechas explicada por las características observadas; 3) la contribución de los principales factores observados a la explicación. Se presentan dichos resultados en las figuras 4 y 5.

En todos los contrastes, las brechas en español son mayores que en matemáticas (entre 37% y 57%). También, como se observó en los modelos de regresión, las brechas tienden a ser mayores cuanto mayores son las diferencias sociales y lingüísticas entre los grupos. En español, la mayor brecha se produce entre no indígenas y hablantes, y la menor entre no indígenas y familiarizados. En matemáticas el patrón es el mismo, y aunque las diferencias son menores en todos los casos, las proporciones prácticamente se mantienen con respecto al español.

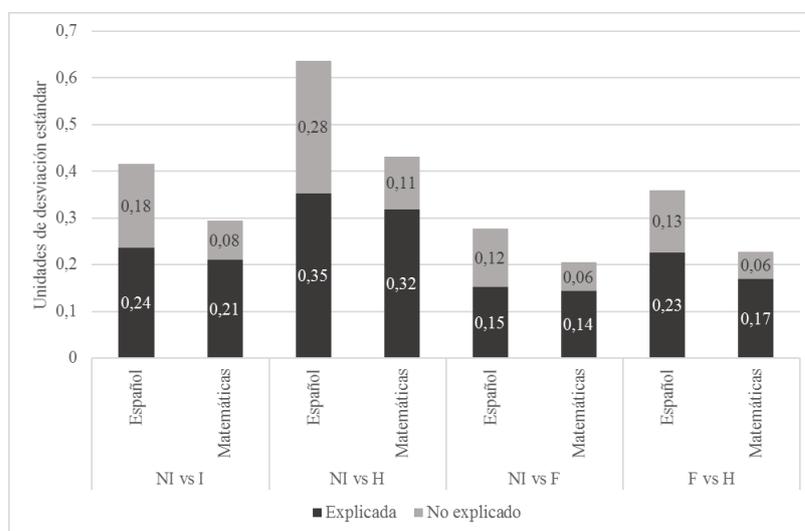


Figura 4. Brechas de aprendizaje explicadas y no explicadas según familiaridad con lenguas indígenas, por grupos de contraste y áreas de desempeño

Nota: NI=No indígenas; I=Alumnos con alguna familiaridad con lengua indígena; H=Hablantes de lenguas indígenas; F=Familiarizados con lenguas indígenas. Todas las brechas expresadas en unidades de desviación estándar de la variable dependiente.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

Un hallazgo relevante (figura 5) es que la proporción de las brechas explicadas por los factores socioculturales, subjetivos y escolares, es muy similar entre áreas disciplinarias,

independientemente del contraste que se considere. En matemáticas la proporción explicada se ubica, en todos los casos, entre 70% y 75%. En español el rango es ligeramente mayor, entre 55% y 63%, este último porcentaje correspondiente al contraste entre familiarizados y hablantes. De aquí surge un segundo hallazgo: como también se anticipaba en los modelos de regresión, la proporción explicada es mayor en matemáticas que en español.

Un tercer hallazgo es que los factores socioculturales son, en todos los casos, los que contribuyen en mayor medida a la explicación de las brechas (35,5-37,1% en español y 34,0-50,8% en matemáticas). Las diferencias entre modalidades escolares (atribuibles, sobre todo, al efecto de la educación privada) realizan contribuciones menores, aunque significativas (entre 8,1% y 17,5%), al igual que las expectativas (5,1% a 23,5%).

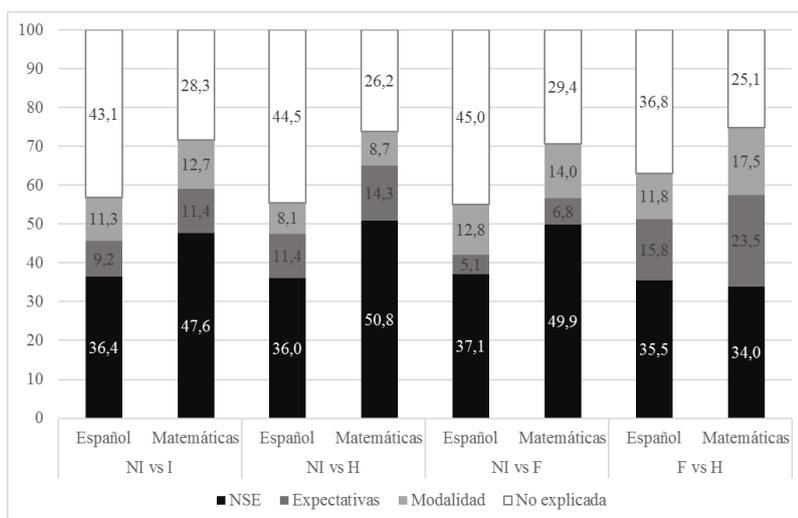


Figura 5. Porcentajes de brechas explicados y no explicados, según contribución de factores, por contraste entre grupos y área de desempeño

Nota: NI=No indígenas; I=Alumnos con alguna familiaridad con lengua indígena; H=Hablantes de lenguas indígenas; F=Familiarizados con lenguas indígenas. NSE: educación de los padres, bienes y características del hogar, asistencia a preescolar, condición laboral del alumno, tiempo de traslado a la escuela, recursos educativos en el hogar. Expectativas: expectativa de asistencia a educación terciaria. Modalidad: modalidad de la escuela.

Fuente: Análisis propios con base en los microdatos de EXCALE 2012.

En síntesis, cada contraste genera brechas de distinto tamaño según el grado de familiaridad con las lenguas indígenas, pero las relaciones entre, y las proporciones explicadas dentro de estas brechas muestran patrones muy similares: las distancias siempre son mayores en español; la proporción no explicada de las brechas es siempre mayor en español; los factores socioculturales realizan el mayor aporte a esta explicación, seguidos en proporciones menores por las expectativas educativas y la modalidad escolar.

4. Conclusiones

En este artículo se han discutido y puesto a prueba un conjunto de hipótesis en relación a las brechas de aprendizajes entre indígenas y no indígenas. Se partió de una tesis

general que establece que la mayor parte de esta explicación corresponde a las diferencias en las condiciones socioeconómicas de unos y otros niños, mientras que las explicaciones culturalistas poseen, relativamente, una menor capacidad explicativa (esto es, logran explicar un porcentaje menor de las brechas de aprendizajes). Adicionalmente, estas hipótesis compiten parcialmente con una explicación más parsimoniosa: el hecho de que las evaluaciones son en, y sobre, español, esto es, una segunda lengua en el caso de los indígenas.

Dependiendo del método, la asignatura y el tipo de contraste, los factores socioeconómicos explican entre 45% y 65% de la brecha de aprendizajes. Los porcentajes explicados son sistemáticamente mayores en matemáticas que en español. Los efectos fijos de la modalidad escolar explican, en comparación, una proporción relativamente pequeña (entre 8% y 18%). Esta explicación corresponde, fundamentalmente, a la diferencia público-privado. Un control adecuado de los factores sociales y las expectativas elimina las diferencias entre escuelas públicas urbanas, rurales e indígenas, lo que debilitaría las tesis institucionalistas que postulan efectos independientes de los recursos escolares, así como a las tesis culturalistas que destacan el papel de la discriminación y/o la irrelevancia cultural de la educación que reciben los indígenas.

En matemáticas, la introducción de los factores estructurales y escolares deja a la brecha entre no hablantes y familiarizados al borde de la significación estadística. Para el área de español, la reducción en las brechas no es suficiente para eliminarlas, elemento que fortalece la hipótesis del idioma de la prueba frente a las hipótesis culturalistas.

De todas maneras, quedan proporciones significativas de las brechas sin explicar, de entre 25% y 45% de las originales. Este sería el techo máximo para las explicaciones "culturalistas", dado que es posible que las brechas incluyan: 1) el efecto de factores estructurales y escolares omitidos; 2) interacciones entre la condición indígena y los factores observados no atribuibles a la discriminación, sino a diferencias no observadas en la cantidad y calidad de los factores observados; 3) el efecto del idioma de/evaluado por la prueba.

En síntesis, el principal problema en la educación de los indígenas no residiría en mecanismos de dominación cultural ni en el relegamiento institucional que históricamente ha caracterizado la oferta educativa para estos grupos. Salvo por un margen pequeño, los problemas de educabilidad que afectan a esta población serían similares a los de la población mestiza que vive con similares recursos socioeconómicos.

Con esto no se pretende afirmar que las poblaciones indígenas no son objeto de discriminación abierta en otros ámbitos fuera de lo educativo; mucho menos, que su situación socioeconómica observada en el momento t no esté influida parcialmente por mecanismos de discriminación en $t-1$; tampoco se afirma que los niños indígenas no sufren discriminación en las escuelas; se ofrecen, en cambio, elementos para afirmar que estos mecanismos tendrían un impacto relativamente menor en los aprendizajes.

Las limitaciones más importantes de este trabajo residen, fundamentalmente, en las herramientas de análisis y en las características de los datos. En cuanto al primer punto, las técnicas utilizadas no dejan de ser análisis correlacionales, cuando la naturaleza de las preguntas de fondo de este artículo es de tipo causal. En ausencia de métodos que permitan aislar el impacto de ciertos procesos, la estimación de su incidencia es

meramente tentativa, dado que muchos de estos procesos están fuertemente correlacionados entre sí y no es posible separar completamente los porcentajes de explicación que corresponden a cada uno.

En cuanto al segundo punto, las bases disponibles no permiten observar con fineza ciertas características fundamentales de los actores y procesos evaluados. El caso más claro es el de las competencias docentes, variable fundamental para estimar la incidencia de la escuela en los aprendizajes. Otros procesos son todavía más complicados de medir: la heterogeneidad y fluidez en las formas de identificación y puesta en práctica de los rasgos que habitualmente son etiquetados como “indígenas”; los diversos grados de familiaridad con la lengua indígena y el español, así como su uso práctico por parte de los sujetos en sus contextos comunitarios y escolares; la relación crítica de estas comunidades tanto con su propia herencia cultural y lingüística como con la oferta escolar (uni-cultural, inter-cultural o inter-cultural fallida); las competencias en lengua indígena que poseen los docentes, así como los significados y usos que le dan en distintos contextos; todos estos procesos no pueden captarse adecuadamente a través de indicadores binarios o ternarios, o mediante el relevamiento de características puramente institucionales.

Un avance en este sentido sería el diseño de estudios enfocados específicamente a las poblaciones indígenas, con muestreos que considerasen en la mayor medida posible la diversidad étnica y lingüística de todo el país, y con preguntas específicas a los actores involucrados sobre las interacciones educativas concretas que tienen lugar en los salones de clase. Asimismo, requeriría de la aplicación de varios tipos de prueba, tanto en español como en las lenguas originarias, no solo para controlar los efectos de la evaluación de una segunda lengua, sino para que las evaluaciones y pruebas enfoquen efectivamente el derecho de los niños a recibir educación en su lengua materna.

En consecuencia, las conclusiones de este estudio deben tomarse de manera tentativa. Dada la escasez de antecedentes en México, constituyen una aportación valiosa, pero deben tenerse en cuenta que, tanto la estimación de efectos “estructurales” como la de los efectos “culturales” pueden estar sesgadas por variables no observadas, así como por las interrelaciones entre procesos de uno y otro tipo. En el futuro, sería conveniente diseñar investigaciones con metodología mixta, que permitieran conocer a profundidad y comparar las condiciones y procesos escolares que experimentan alumnos indígenas de diversos grupos (con mayor o menor cohesión cultural, mayor o menor vínculo con su lengua originaria), y los de alumnos no indígenas de nivel socioeconómico similar, para posteriormente estimar los posibles efectos sobre sus aprendizajes (tanto en español como en lengua indígena) de distintas condiciones de la oferta escolar (infraestructura y recursos), niveles de competencia docente, modelos educativos (unilingüe o bilingüe), así como de las interacciones escolares que menosprecian la lengua, la presentación social, y la cultura de los niños indígenas.

Referencias

- Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación. *Política y Cultura*, 12, 195-221.

- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico (un estudio sobre migrantes campesinos a la Ciudad de México)*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Backhoff, E., Solano, G., Contreras, L., Vázquez, M. y Sánchez, A. (2015). *¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas? Un estudio con preescolares mayas*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. *Diccionario de la historia de la educación en México*. Ciudad de México: CONACYT/CIESAS.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, Tania y Aparicio, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos* 34(135), 8-25.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, El Colegio de México.
- Blanco, E. (2017a). ¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México. *Estudios Sociológicos*, XXXV(103), 3-32. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1516>
- Blanco, E. (2017b). Teoría de la reproducción y desigualdades educativas en México: evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXII(74), en prensa.
- Blinder, A. S. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates. *Journal of Human resources*, VIII(4), 436-455. <https://doi.org/10.2307/144855>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Las determinaciones socioeconómicas sobre la distribución de los aprendizajes escolares. Los datos del TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 61-79.
- Chiapa, C. (2009). *Crisis y pobreza rural en América Latina: El caso de México*. Santiago: RIMISP.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cortés, L. y Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: CGEIB-SEP.
- CONEVAL. (2014). *La pobreza en la población indígena de México, 2012*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Creighton, M. J., Post, D. y Park, H. (2016). Ethnic inequality in Mexican education. *Social Forces*, 94(3), 1187-1220. <https://doi.org/10.1093/sf/sov103>
- Despagne, C. (2013). Indigenous education in Mexico: Indigenous students' voices. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 7, 114-129. <https://doi.org/10.1080/15595692.2013.763789>

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Elder, T., Goddeeris, J. y Haider, S. (2010). Unexplained gaps and Oaxaca–Blinder decompositions. *Labour Economics*, 17(1), 284–290. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2009.11.002>
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hall, G. y Patrinos, H. (2005). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington, DC.: Banco Mundial.
- Hernández-Zavala, M., Patrinos, H., Sakellariou, C. y Shapiro, J. (2006). *Quality of schooling and quality of schools for indigenous students in Guatemala, Mexico, and Peru. Research Working Paper No. 3982*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-3982>
- INEGI. (2015). *Panorama Sociodemográfico de México*. Ciudad de México: INEGI.
- INEE. (2015). *Resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Informe orientado a la política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016a). *Panorama educativo de México, 2015. Indicadores del sistema educativo nacional*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016b). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016c). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. Ciudad de México: INEE.
- Jann, B. (2008). The Blinder-Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 453–479.
- Leyva-Flores, R., Infante-Xibille, C., Gutiérrez, J. y Quintino-Pérez, F. (2013). Inequidad persistente en salud y acceso a los servicios para los pueblos indígenas de México, 2006-2012. *Salud Pública de México*, 55(2), 123-128. <https://doi.org/10.21149/spm.v55s2.5107>
- Martínez Rizo, F. (2015). *Las pruebas EXCALE para educación básica. Una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- McEwan, P. (2004). The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, 53(1), 157-190.
- McEwan, P. y Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Education Development*, 27(1), 61-76. <https://doi.org/10.1086/423257>
- Mier, M. y Rabell, C. (2002). Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos. *Revista Mexicana De Sociología*, 64(3), 63-89. <https://doi.org/10.2307/3541391>
- Mijangos-Noh, J. (2009, abril). Racism against the mayan population in yucatan, mexico: How current education contradicts the law. *Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- OECD. (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity: Giving every student the chance to succeed*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, 14(3), 693-709. <https://doi.org/10.2307/2525981>
- Oemichen, C. (2010). Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México. *VillaLibre*, 6, 61-75.
- Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas: en escuelas multiculturales. *Trayectorias*, 11(28), 38-57.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Los Ángeles, CA: Sage.
- Sakellariou, C. (2008). Peer effects and the indigenous/non-indigenous early test-score gap in Peru. *Education Economics*, 16(4), 371-390. <https://doi.org/10.1080/09645290802133065>
- Schmelkes, S. (2012). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En A. Marchesi y M. Poggi (Coords.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 203-222). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12.
- Tinajero, G. y Englander, K. (2011). Bilingual-intercultural education for indigenous children: the case of Mexico in an era of globalization and uprisings. *Intercultural Education*, 22(3), 163-178. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.592019>
- Torres, J., Villoro, R., Ramírez, T., Zurita, B., Hernández, P. y Lozano, R. (2003). La salud de la población indígena en México. En F. Knaul y G. Nigenda (Eds.), *Caleidoscopio de la Salud. De la investigación a las políticas y de las políticas a la acción* (pp. 41-55). Ciudad de México: Fundación Mexicana para la Salud.
- Treviño, E. (2013). Learning inequality among indigenous students in Mexico. En B. Jensen y A. Sawyer (Eds.), *Regarding educación: Mexican-american schooling, immigration, and bi-national improvement* (pp. 95-123). Nueva York, NY: Teachers College.
- Velasco, L. (2007). Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana. *Papeles de Población*, 13(52), 183-209.
- Villarreal, A. (2014). Ethnic identification and its consequences for measuring inequality in Mexico. *American Sociological Review*, 79(4), 775-806. <https://doi.org/10.1177/0003122414541960>
- Willms, D. y Somer, M. A. (2001). Family, Classroom, and school effects on childrens' educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445. <https://doi.org/10.1076/1076/12.4.409.3445>
- Yonker, M. y Schmelkes, S. (2005). *Análisis de la implementación de las políticas interculturales bilingües en México*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Breve CV del autor

Emilio Blanco

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Profesor-Investigador de El Colegio de México. Área de investigación: desigualdad educativa. Autor de “Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México”; Coordinador y autor del libro “Camino desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México”. Ha publicado numerosos artículos, entre los que destacan: “Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel” (2008, REICE), y “¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México” (2017, Estudios Sociológicos). ORCID ID: 0000-0002-2804-7519. Email: eblanco@colmex.mx

Las Destrezas de Comunicación del Director Escolar y el Manejo de Conflicto en Puerto Rico

The School Principal's Communication Skills and Conflict Management in Puerto Rico

Alma Y. Castilloveitía *

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico

La presente investigación estudia las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflictos, en las escuelas intermedias de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico. La investigación se llevó a cabo utilizando un diseño descriptivo correlacional. Según los resultados se determinó que no existe relación significativa entre las destrezas de comunicación del director escolar y total de número de conflictos resueltos en el plantel escolar. De acuerdo con los hallazgos, las destrezas de comunicación que los directores escolares participantes utilizan en el proceso de mediación de conflictos son: Informar acerca del conflicto a tratar, informar la verdad acerca del conflicto a tratar entre las partes involucradas en el proceso de disolución de los conflictos en sus escuelas y evaluar los efectos positivos y negativos para llevar a cabo la conclusión del conflicto en sus escuelas. Otras destrezas de comunicación utilizadas por los directores escolares participantes de acuerdo con los hallazgos son: verificar los rasgos negativos, para considerar la veracidad de los datos del conflicto, antes de ser mediador y conocer las partes involucradas y establecer acuerdos en condiciones de igualdad para causar la disolución del conflicto en sus respectivas escuelas.

Descriptor: Comunicación, Conflicto laboral, Administrador de la educación, Administración de la comunicación, Educación.

The present research study the communication skills of the school director and conflict management in the middle schools of two school districts of the Department of Education of Puerto Rico. The research was carried out using a descriptive correlational design. According to the results it was determined that there is no significant relationship between the communication skills of the school director and the total number of conflicts resolved in the school site. According to the findings, the communication skills that the participating school principals use in the conflict mediation process are: To inform about the conflict to be addressed, to inform the truth about the conflict to be treated between the parties involved in the dissolution process of The conflicts in their schools and evaluate the positive and negative effects to carry out the conclusion of the conflict in their schools. Other communication skills used by participating school principals according to the findings are: to verify the negative traits, to consider the truth of the conflict data, before being a mediator and to know the parties involved and to establish agreements on an equal basis to cause The dissolution of the conflict in their respective schools.

Keywords: Communication, Conflict of work, Education manager, Communication management, Education.

*Contacto: saritzayamille@gmail.com

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

Recibido: 7 de abril 2017
1ª Evaluación: 15 de mayo 2017
2ª Evaluación: 9 de junio 2017
Aceptado: 19 de junio 2017

Introducción

La comunicación es la necesidad básica y primordial de todo ser humano, constituyendo el primer medio universal para el intercambio de ideas entre cualquier persona, según Habermas (1987). Además, esta permite la interpretación de los pensamientos y sentimientos para poder transferirlos a las acciones mismas, según el autor. Por esta razón, la comunicación puede llevarse a cabo, tanto en forma individual, cómo de manera colectiva, y así también, tanto de forma verbal, como escrita, de acuerdo con lo expuesto por el autor. Habermas (1987) establece que la comunicación es la forma que da fuerza y permite a los grupos de trabajo su cohesión, por tanto, forma parte integral directa o indirectamente, de toda organización en la sociedad, y hace que se mantenga, en un ambiente de correcto funcionamiento. Por esta razón, en la presente investigación tuvo como propósito estudiar la relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflictos, en las escuelas intermedias de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico. Por medio de un enfoque cuantitativo con un estudio ex post facto con diseño descriptivo correlacional. La misma analiza si existe relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflicto de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico. Se conocerán los estilos de manejo de conflicto de Kilmann (1981), que presentan los directores escolares de estos dos distritos escolares estudiados. Por último, se analiza la relación entre las destrezas de comunicación efectivas del director escolar y el número de conflictos resueltos en su plantel escolar.

1. Revisión de la literatura

Las teorías que sustentan la presente investigación son la Teoría de Acción Comunicativa de Habermas (2001) y el Modelo de Manejo de Conflictos de Kilmann (1981). La primera teoría que sustenta esta investigación es la Teoría de Acción de Comunicativa de Habermas (2001), la cual sugiere un modelo comunicativo que pueda ayudar a los gerentes educativos a ser agentes que fomenten la mediación en el manejo de los conflictos, a utilizar la configuración del diálogo y del consenso para el logro de una acción comunicativa cuyos participantes armonizan entre sí y consiguen acuerdos racionalmente fundados. La teoría habermasiana es útil para reconocer un modelo de comunicación, por la configuración del diálogo y del consenso para el logro de una acción comunicativa que nos sirva a todos para la convivencia y la resolución de conflictos por medio de destrezas de comunicación efectivas.

La Teoría de Acción Comunicativa comprende que los participantes armonizan entre sí y consiguen acuerdos racionalmente fundados. Habermas (2001) afirma en su Teoría de la Acción Comunicativa, que "las interacciones en que el entendimiento sirve de mecanismo a la coordinación de los planes de acción de los distintos actores" (p. 15), con lo cual se puede lograr el consenso necesario para resolver el conflicto en situaciones ideales de habla (entendidas no como utopía, sino como principio regulador de toda comunicación). El autor señala como intencional el comportamiento guiado por normas, las cuales tienen un contenido semántico; un sentido que el sujeto con competencia comunicativa es capaz de entender, lo convierte en motivo de otro comportamiento, y se genera la acción. "Todo aquel que domine un lenguaje natural puede en virtud de su competencia comunicativa comprender en principio y hacer comprensibles a otro, es

decir, interpretar, cualesquiera expresiones con tal que tengan sentido" (p. 23). Esto explica la necesidad de contar con sujetos competentes, saberes lingüísticos y estratégicos, para lograr la acción comunicativa, simbólicamente mediada normas obligatorias, valores y máximas que tienen que ser reconocidos y consensualmente compartidos por los sujetos involucrados en el conflicto, según el autor.

Por otra parte, la segunda teoría que sustenta la presente investigación es el Modelo de Manejo de Conflictos de Kilmann (1981), quien describe que el manejo de conflictos se asocia a cinco tipos de estilos para manejar las situaciones de conflicto, las que son aquellas en las que los intereses de dos personas parecen ser incompatibles. Es importante que los directores escolares estén altamente capacitados en el manejo y la solución de los conflictos en el ambiente escolar, y reconocer los modelos utilizados en el manejo y solución de los conflictos, como lo describe Kilmann (1981) en los cinco estilos de manejo de conflicto, los cuales son:

- Competir es ser afirmativo y no cooperador, que es cuando la persona trata de satisfacer sus propios intereses a costa de la otra persona; con este estilo "yo gano, tu pierdes." Este es un estilo orientado al poder, en el que la persona usa cualquier tipo de poder que le parezca apropiado para ganar en su postura, su habilidad de argumentar, su rango, sus sanciones económicas, según el autor.
- Complacer es no ser afirmativo y ser cooperador, lo opuesto de competir. Al complacer, la persona se olvida de sus propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona; existe un elemento de sacrificio en este estilo (Kilmann, 1981). El complacer puede tomar la forma de una generosidad desinteresada o caritativa obedeciendo las órdenes de la otra persona cuando preferiría no hacerlo o cediendo al punto de vista de los demás.
- Evadir es no afirmativo y no cooperador, la persona no satisface de inmediato sus propios intereses ni tampoco los intereses de otra persona; no maneja el conflicto, no confronta la situación, la evita. La evasión puede significar sacarle la vuelta diplomáticamente a un problema, posponiéndolo hasta un momento más adecuado o simplemente retirarse de una situación amenazadora.
- Colaborar significa ser tanto afirmativo como cooperador. Lo opuesto a la evasión. Colaborar implica un intento de trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga plenamente los intereses de ambas personas. Significa profundizar en un problema con el fin de identificar los intereses subyacentes de las dos personas y encontrar una alternativa que satisfaga los intereses de ambos. Colaboración entre dos personas puede ser la exploración de un desacuerdo para aprender de las ideas del otro, concluyendo por resolver alguna condición que de otra forma los haría competir por los recursos confrontándose para tratar de encontrar una solución creativa a un problema interpersonal, según el autor.
- Transigir significa un punto intermedio entre afirmación y cooperación, según el autor. El objetivo en este caso es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. Se encuentra también entre el competir y el complacer. De la misma manera, al transigir las personas atacan un problema más directamente que cuando lo evaden, pero no

lo exploran con tanta profundidad como cuando existe colaboración, según el autor.

Por último, la tercera teoría que respalda la presente investigación es el modelo de comunicación en situaciones de conflicto o el llamado Pragmática, Acción Comunicativa, Estrategias y Mediación (PACEM) de Fernández y Franco (2000). Esto es, el logro del entendimiento, mediante la participación de un emisor competente, que dirija su acción comunicativa de una forma en la cual ocurre una reducción esquemática abstracta y sintética de un modelo lingüístico-comunicativo para el manejo de los conflictos que enfrentan los directores escolares en su comunidad escolar. Por este mismo Modelo de Pragmática y Acción Comunicativa, Estrategias y Mediación (PACEM), y los principios presentados en el mismo permiten dar forma al marco teórico de la presente investigación.

La presente investigación tuvo como propósito estudiar las destrezas de comunicación del director escolar e identificar si existe la relación entre estas y el manejo de conflictos en el escenario escolar de las escuelas intermedias urbanas. Por otra parte, la investigación presenta las destrezas de comunicación efectiva de los directores escolares como mediadores de conflicto. Se presenta un enfoque transformador del director que subraye la capacidad de la práctica de la comunicación efectiva en la mediación para promover la revalorización y el reconocimiento, según Rozenblum (1998). Por último, se identifican los estilos de manejo de conflicto de estos directores y las destrezas de comunicación que se hacen en el proceso de mediación. Por lo cual, va de acuerdo a lo que la mediación está basada, que es en la resolución de los problemas. Además, ayuda a lograr el objetivo de la mediación de conflictos, que es el mejoramiento de la situación de las partes comparada con lo que era antes. De acuerdo con Rozenblum (1998),

El enfoque transformador de la comunicación define el objetivo como el mejoramiento de las propias partes, comparadas con lo que eran antes. En la mediación por medio de una comunicación efectiva, se alcanza el éxito cuando las partes como personas, cambian para mejorar, en cierto grado, gracias a lo que ha sucedido en el proceso de mediación. Más específicamente la mediación de conflictos tiene éxito cuando las partes realizan la experiencia del crecimiento en las dos dimensiones del desarrollo moral. (p. 98)

Según Kilmann (1981), el director escolar debe conocer cómo puede utilizar las destrezas comunicativas para poder manejar las situaciones conflictivas que ocurren dentro de su facultad, entre la facultad y entre los estudiantes o los padres. Un buen líder maneja efectivamente su comunicación y puede solucionar los conflictos de una forma efectiva (Covey, 2003). Es decir, el director escolar, al manejar adecuadamente las destrezas comunicativas, sirve como un mediador efectivo, cuando este puede dominar los estilos de manejo de conflicto. Como lo sugiere la Constitución de Puerto Rico, en el Artículo II, Sección V, “toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales” (p. 61).

La presente investigación presenta una guía para los directores escolares, en donde identifiquen las destrezas de comunicación efectivas en el manejo de conflictos y puedan solucionar los mismos en un mínimo de tiempo. Esto permitirá ampliar el número de situaciones de conflictos resueltos y de esta manera respaldar científicamente lo expuesto en la Ley 110 de 31 de mayo de 2006, en la cual se sugiere que en las escuelas

se integren las destrezas de comunicación efectiva en el manejo de conflictos, en la administración escolar y en su currículo.

Rodríguez (2005) indica que las escuelas con más situaciones de conflicto resueltas, proveen en beneficio un clima de paz y de mayor aprovechamiento académico para los estudiantes del sistema educativo de Puerto Rico. Por esta razón, este tema debe impactar los grados primarios para que los estudiantes aprendan a interactuar de una manera positiva y no violenta y puedan resolver problemas de disciplina y diferencias de opiniones, según el autor. Por las razones antes expuestas, para el cumplimiento de la Ley 110 de 31 de mayo de 2006, se han adiestrado a policías, guardias escolares, administradores y maestros en técnicas de resolución de conflictos en el contexto escolar. Sin embargo, no se les ha provisto a los directores de una guía evaluativa en la cual puedan identificar las destrezas comunicativas que tienen y las que no han adquirido en el manejo y solución de las situaciones de conflicto en su escenario escolar.

Por otra parte, Rodríguez (2005) sugiere que es necesario investigar sobre las destrezas comunicativas del director, y si estas se relacionan con el manejo de los conflictos en el escenario escolar dentro del sistema educativo de Puerto Rico. Serrano (2013) presenta la correlación entre la comunicación y el manejo de conflictos en el proceso de mediación escolar entre directores y maestros. El hallazgo más significativo es que la mediación escolar es efectiva cuando existe una comunicación efectiva de parte de los directores escolares, puesto que se redujeron los conflictos a un 83% de la muestra de 40 directores escolares del Distrito de Bayamón. Este hallazgo respalda científicamente la relación entre las variables bajo estudio en la presente investigación.

Las preguntas de investigación que guiaron la presente investigación fueron:

- ¿Qué destrezas de comunicación utiliza el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico?
- ¿Qué estilo de manejo de conflicto utiliza el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico?
- ¿Existe relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflictos en el escenario escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico?
- ¿Existe relación entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación que demuestra el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico?

Las hipótesis planteadas en la presente investigación son las siguientes:

- H_{01} , No existe relación significativa entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo del conflicto en el escenario escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una región educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.
- H_{a1} , Existe relación significativa entre las destrezas de destrezas de comunicación del director escolar y el manejo del conflicto en el escenario

escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una región educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.

- H_{02} , No existe relación significativa entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación que demuestra el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una región educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.
- H_{a2} , Existe relación significativa entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación que demuestra el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una región educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.

2. Método

El propósito de la presente investigación fue identificar la relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflictos en el escenario escolar. Tiene un enfoque cuantitativo, se trata de un estudio ex post facto con diseño descriptivo correlacional. La población de la presente investigación estuvo compuesta por 26 directores escolares. Esta población pertenece a las escuelas intermedias urbanas del Distrito Escolar de Ponce y el Distrito Escolar de Santa Isabel, de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. La tabla 1 presenta las escuelas intermedias en cada distrito investigado. Según se observa en la tabla, 15 escuelas intermedias pertenecen del Distrito de Ponce y 11 escuelas son del Distrito de Santa Isabel. De acuerdo con los datos, 26 escuelas participaron de la presente investigación.

Tabla 1. Escuelas intermedias por distrito escolar

	N ESCUELAS	N DIRECTORES
Distrito Ponce	15	15
Distrito Santa Isabel	11	11
<i>N Total</i>	<i>26</i>	<i>26</i>

Fuente: Elaboración propia.

La muestra para la presente investigación fue seleccionada por disponibilidad. La misma consistió de 20 directores escolares de las escuelas intermedias urbanas del Distrito Escolar de Ponce y el Distrito Escolar de Santa Isabel, de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. El requisito para ser parte de la muestra fue ser director escolar de nivel intermedio en escuelas urbanas de dos distritos escolares participantes.

Las variables estudiadas en la presente investigación, ambas son variables de criterio. De un lado las destrezas comunicativas del director escolar ya que el dominio de las destrezas comunicativas podrá determinar la efectividad del estilo del director como mediador en el manejo de conflictos que tiene el administrador educativo. Además, como el director escolar pueda dominar la competencia de la comunicación para el manejo de conflictos, logrará promover un ambiente escolar saludable para que los estudiantes mejoren su aprovechamiento académico, según Mirabal (2003) y Pareja (2005). De otro lado, el manejo de conflictos en el escenario escolar, porque se entiende que el director escolar debe de dominar los diferentes estilos para el manejo de

conflictos, según Kilmann (1981). Esta determina cómo el director escolar actúa como mediador para la solución de las situaciones de conflicto que se presentan en los escenarios escolares y entre los miembros de la comunidad escolar. Es importante el dominio de los diferentes estilos para el manejo de conflictos, porque esto determinará la efectividad del administrador como mediador de los conflictos en los escenarios escolares, de acuerdo con Fernández y Franco (2010).

El instrumento utilizado en la presente investigación fue el Cuestionario de Destrezas de Comunicación y el Manejo de Conflicto de los Directores Escolares de las Escuelas Intermedias, diseñado por la investigadora. Para el diseño del mismo, se preparó una Planilla de Especificaciones por constructo. El mismo se utilizó para determinar si existe relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflictos. El instrumento consiste en 20 premisas, de las cuales la primera parte contiene 10 premisas que corresponden a identificar las destrezas de comunicación que debe de tener todo director escolar durante el manejo de conflictos en sus escuelas. En la segunda parte de éste instrumento, se incluyen 5 premisas para identificar el estilo del manejo de conflictos de los directores escolares participantes. Por último, en la tercera parte de éste instrumento se presentan 5 premisas relacionadas al número de casos resueltos en un periodo de 4 meses, por medio del manejo de conflictos, y cuántos conflictos no han sido resueltos efectivamente, aunque se haya utilizado el debido procedimiento en el manejo de conflictos y las destrezas de comunicación efectivas.

El instrumento fue validado por un panel de expertos utilizando la Rúbrica de validación de contenido y constructo, diseñada por la investigadora. La validez consiste en el grado en el que el instrumento en verdad mide las variables que se quieren medir durante la investigación, según Salkind (1999).

La confiabilidad del instrumento de investigación fue analizada por medio de un proyecto piloto, el cual consistió en la administración del instrumento de investigación, Cuestionario de Destrezas de Comunicación y el Manejo de Conflicto de los Directores Escolares de las Escuelas Intermedias, a 6 directores escolares que no formaron parte de la muestra de 20 directores, pero si, de la población de 26 directores, y pertenecen a otro Distrito Escolar. Luego se tabularon y analizaron, utilizando el programa computadorizado Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 24.0 del estudiante. Para propósitos de obtener la confiabilidad del instrumento de investigación se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach. El resultado fue de un coeficiente de 0,875 y el Alpha de Cronbach basado en los 15 ítems estandarizados que fue de 0,905.

Para el análisis de datos. Se realizó la estadística descriptiva para las preguntas de investigación 1 y 2 y el Coeficiente de correlación de Pearson (r) para la prueba de hipótesis de las preguntas 3 y 4 de la presente investigación.

3. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos mediante el instrumento titulado: Cuestionario de Destrezas de Comunicación y el Manejo de Conflicto de los Directores Escolares de las Escuelas Intermedias, administrado a la muestra de 20 directores escolares de las escuelas intermedias de los Distritos Escolares de Ponce y de Santa Isabel.

3.1. Destrezas de comunicación del director escolar de las escuelas

Los hallazgos revelaron que las destrezas de comunicación que más utilizan los directores escolares de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares del Departamento de Educación de Puerto Rico son:

- Informar acerca del conflicto a tratar entre las partes involucradas en el proceso de disolución de los conflictos en sus escuelas (92%).
- Evaluar los efectos positivos y negativos para llevar a cabo la conclusión del conflicto en sus escuelas (79%).
- Verificar los rasgos negativos, para considerar la veracidad de los datos del conflicto, antes de ser mediador y conocer las partes involucradas (77 %).
- Establecer acuerdos en condiciones de igualdad para causar la disolución del conflicto en sus respectivas escuelas (68,5%).
- Analizar el proceso de mediación en los conflictos que se atienden en la escuela (68,5%).

Por otra parte, en los hallazgos se presenta que un 68.5% considera que, para lograr la solución de los conflictos, es indispensable utilizar las fases del Modelo de Destrezas de Comunicación

3.2. Estilos de manejo de conflicto utilizados por el director escolar

Los hallazgos de la presente investigación revelaron que los estilos de manejo de conflictos que utilizan los directores escolares de los 20 directores escolares de los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel son:

- El cuarto estilo de manejo de conflicto en donde colaborar significa ser tanto afirmativo como cooperador, lo opuesto a la evasión, porque hace un intento de trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga plenamente los intereses de ambas personas (96,5%).
- El quinto estilo de manejo de conflicto en donde transigir significa un punto intermedio entre afirmación y cooperación, el objetivo en este caso es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. Se encuentra también entre el competir y el complacer (83,5%).
- El segundo estilo de manejo de conflicto, que es acomodo. Este se fundamenta en que complacer es no ser afirmativo y ser cooperador. Lo opuesto de competir- al complacer es que la persona se olvida de sus propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona, “tú ganas, y yo pierdo” (59%).
- El primer estilo de manejo de conflicto en donde se trata de satisfacer los propios intereses a costa de la otra persona. Un 75% de los directores escolares de los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel, indicaron que nunca lo utilizan.
- El tercer estilo de manejo de conflicto en donde se satisfacen los intereses de las personas en conflicto en mi plantel escolar. Un 75% de los directores expresaron que nunca lo utilizan.

3.3. Relación entre las destrezas de comunicación y el manejo de conflicto que demuestra el director escolar

Para establecer esta relación, se presentan los hallazgos de la Correlación de *Pearson* entre las destrezas de comunicación del Director Escolar y el Manejo de conflictos. En este caso, el Coeficiente de Correlación de *Pearson* fue de $r = 0,215$ y el nivel de significancia fue de $0,362 p > 0,05$. Este hallazgo se obtuvo utilizando el promedio de la variable de Destrezas de Comunicación y el promedio del Manejo de Conflicto. La tabla 2 presenta el Coeficiente *Pearson* de la relación entre destrezas de comunicación y manejo de conflicto.

Tabla 2. Coeficiente de correlación entre las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos

VARIABLES	CORRELACIÓN PEARSON	DESTREZAS DE COMUNICACIÓN	MANEJO DE CONFLICTOS
Destrezas de Comunicación	Correlación Pearson	1	0,215
	Sig. (2 colas)		0,362
Manejo de Conflicto	Correlación Pearson	0,215	1
	Sig. (2 colas)	0,362	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 presenta el coeficiente de correlación entre las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos. Según los resultados, se puede observar que los datos revelan una relación entre las destrezas de comunicación y el manejo de conflicto.

3.4. Existe relación entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación que demuestra el director escolar

Los hallazgos en la presente investigación son para determinar si existe relación entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación de los directores escolares de los distritos de Ponce y Santa Isabel. Los hallazgos revelaron un Coeficiente de Correlación de *Pearson* de $r = -0,189$ y el nivel de significancia fue de $0,425 p > 0,05$. La tabla 3 presenta el coeficiente de correlación *Pearson* entre destrezas de comunicación y número de conflictos solucionados.

Tabla 3. Coeficiente de correlación entre las destrezas de comunicación y el manejo de conflictos

VARIABLES	CORRELACIÓN PEARSON	DESTREZAS DE COMUNICACIÓN	MANEJO DE CONFLICTOS
Destrezas de Comunicación	Correlación Pearson	1	-0,189
	Sig. (2 colas)		0,425
Manejo de Conflicto	Correlación Pearson	-0,189	1
	Sig. (2 colas)	0,425	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3 se observan los datos obtenidos que revelan la relación entre las destrezas de comunicación y el número de conflictos solucionados por los directores escolares. Según los hallazgos el coeficiente es de $-0,189$. La primera hipótesis planteada (H_{01}) para

esta investigación fue la siguiente: No existe relación significativa entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo del conflicto en el escenario escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una Región Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Los hallazgos de la prueba estadística de correlación de r de Pearson fue de $r = 0,215$. El nivel significancia es de $0,425 p > 0,05$. Por lo tanto, se puede indicar que existe una relación significativamente baja, según los parámetros establecidos por Champion (1981). El autor establece que de $0,0 - 0,25$ la relación es baja, de $0,26 - 0,50$ la relación es moderadamente baja, de $0,51 - 0,75$ es moderadamente alta y de $0,76 - 1,00$ la relación es alta. Por esta razón, se acepta la hipótesis nula. No existe relación entre las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo del conflicto en el escenario escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una Región Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico. La figura 1 ilustra la línea de regresión de las variables destrezas de comunicación y manejo de conflicto.

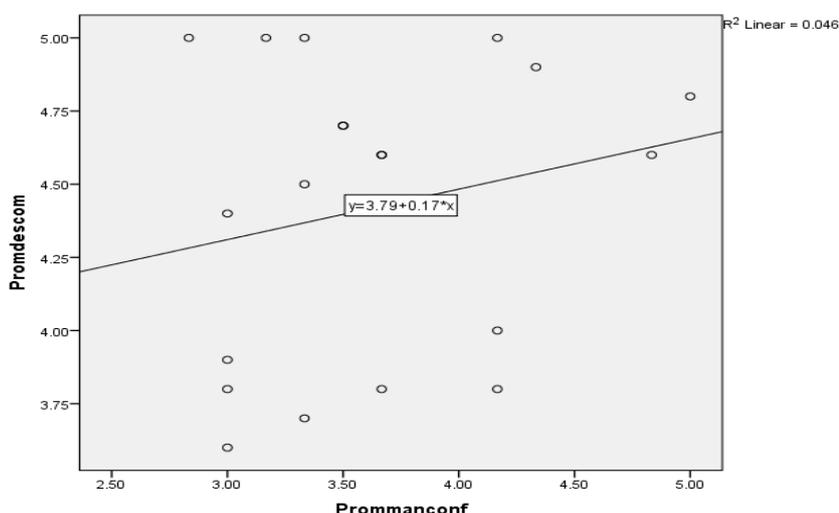


Figura 1. Línea de regresión de las variables destrezas de comunicación y manejo de conflicto
Fuente: Elaboración propia.

La segunda hipótesis planteada (H_{01}) para esta investigación fue la siguiente: No existe relación significativa entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación que demuestra el director escolar de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una Región Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico.

El coeficiente de correlación de r de Pearson fue de $r = -0,189$. El nivel de significancia fue de $0,425 p > 0,05$. Por lo tanto, se puede indicar que no existe una relación significativa entre los conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación, según los parámetros establecidos por Champion (1981). El autor establece que si la relación es de $0,0$ a $0,25$ es baja, de $0,26$ a $0,50$ es moderadamente baja, de $0,51$ a $0,75$ es moderadamente alta y de $0,76$ a $1,00$ es alta.

Por esta razón, se acepta la hipótesis nula. No existe relación entre el número de conflictos solucionados y el uso de las destrezas de comunicación de los directores

escolares de las escuelas intermedias urbanas de dos distritos escolares en una Región Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico. La figura 2 ilustra la línea de regresión de las variables destrezas de comunicación y conflictos solucionados.

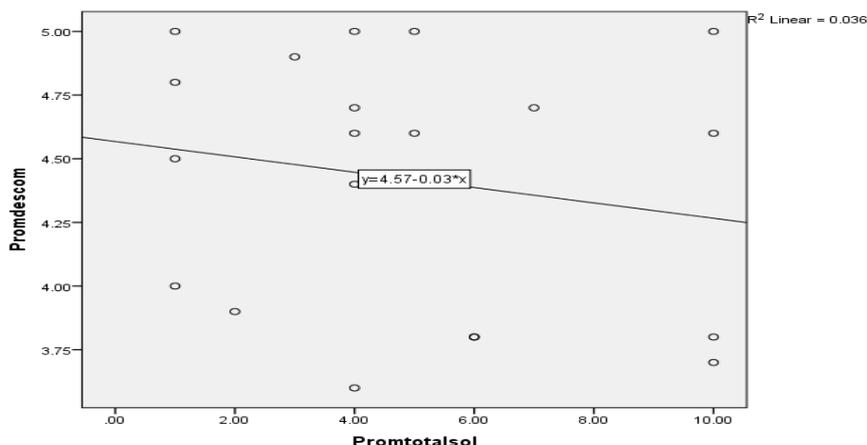


Figura 2. Línea de regresión de las destrezas de comunicación y el total de conflictos solucionados

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Según los hallazgos de la presente investigación, se establecen la siguiente discusión sobre los hallazgos sobre las destrezas de comunicación utilizadas por los directores escolares de las escuelas intermedias urbanas de los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel del Departamento de Educación de Puerto Rico son: decir la verdad, informar la verdad acerca del conflicto a tratar entre las partes involucradas en el proceso de disolución de los conflictos en sus escuelas (92%). Evaluar los efectos positivos y negativos para llevar a cabo la conclusión del conflicto en sus escuelas (79%). Verificar los rasgos negativos, para considerar la veracidad de los datos del conflicto, antes de ser mediador y conocer las partes involucradas (77 %). Establecer acuerdos en condiciones de igualdad para causar la disolución del conflicto en sus respectivas escuelas (68.5%). Analizar el proceso de mediación en los conflictos que se atienden en mi escuela (68.5%). El 68.5% de los directores escolares participantes de la presente investigación de los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel consideran, que para lograr la solución de los conflictos es indispensable utilizar las fases del Modelo de Destrezas de Comunicación.

Los estilos de manejo de conflictos que más utilizan los directores escolares de los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel son: el cuarto estilo de manejo de conflicto. Según Kilmman (1981), este estilo es colaborar, lo que significa ser tanto afirmativo como cooperador, lo opuesto a la evasión, porque hace un intento de trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga plenamente los intereses de ambas personas (96.5%).

El quinto estilo de manejo de conflicto. De acuerdo con Kilmman (1981), este estilo es en donde transigir significa un punto intermedio entre afirmación y cooperación. El objetivo en este caso es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. Se encuentra también entre el competir y el complacer (83.5%). El segundo estilo de manejo de conflicto. Según Kilmman (1981),

este estilo es en donde complacer es no ser afirmativo y ser cooperador, lo opuesto de competir- al complacer. La persona se olvida de sus propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona, “tu ganas, y yo pierdo” (59 %). Por otro lado, para concluir en esta investigación no existe relación entre el uso de las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de los conflictos de ambos Distritos escolares de Ponce y Santa Isabel. Por último, no existe relación entre el uso de las destrezas de comunicación, y el número de conflictos solucionados en los directores escolares de ambos Distritos escolares de Ponce y Santa Isabel.

Durante la investigación, se encontraron las siguientes limitaciones: primero, los datos no pueden ser generalizados ya que solo participaron los distritos escolares de Ponce y Santa Isabel del Departamento de Educación de Puerto Rico. Y segundo, se encontró literatura limitada de estudios en Puerto Rico relacionados con las variables investigadas en la presente investigación. Las recomendaciones que se presentan luego de analizar los hallazgos de la presente investigación son: primera recomendación es utilizar efectivamente los cinco estilos del manejo de conflicto de Kilmann, al realizar los procesos de mediación y solución de conflictos. La segunda, es la de informar los conflictos que se trabajan en sus comunidades escolares en el Sistema de Información Estudiantil en línea y si estos fueron solucionados. Por último, la tercera recomendación es la de utilizar con mayor frecuencia las destrezas de comunicación en los procesos de manejo de conflictos y la resolución de los mismos. Las recomendaciones para las futuras investigaciones son las siguientes: Replicar la investigación en otros distritos de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Ampliar la muestra de los directores escolares a otros distritos escolares y regiones del Departamento de Educación de Puerto Rico. Realizar la investigación con los tres niveles escolares, tanto nivel elemental, nivel intermedio y superior de las escuelas del Departamento de Educación y comparar los hallazgos.

5. Conclusiones

La presente investigación hace las siguientes conclusiones y la importante aportación del diseño de una guía para los directores escolares, en donde los directores identifiquen las destrezas de comunicación efectivas en el manejo de conflictos y puedan solucionar los mismos en un mínimo de tiempo. Esto permitirá ampliar el número de situaciones de conflictos resueltos. De esta manera se puede respaldar científicamente lo expuesto en la Ley 110 de 31 de mayo de 2006, la cual sugiere que en las escuelas se integren las destrezas de comunicación efectiva en el manejo de conflictos, en la administración escolar y en su currículo.

Por otra parte, esta guía puede ayudar al director a identificar las destrezas de comunicación en la mediación de conflictos descritas en el Modelo de Destrezas Comunicativas en el Manejo de Conflictos del Director Escolar (DCMCDE), por sus siglas, que se realizan en el proceso de mediación. Por lo cual, va de acuerdo a lo que las destrezas de comunicación en la mediación de conflictos exige, para una efectiva solución de los mismos según lo establecido por Kilmann (1981) y Fernández y Franco (2010), respectivamente. Además, esta guía ayuda a lograr el objetivo de la mediación de conflictos, que es el mejoramiento de la situación de las partes, comparada con lo que era antes. El enfoque transformador de la comunicación define el objetivo como el mejoramiento de las propias partes, comparadas con lo que eran antes, en los escenarios

escolares. En la mediación por medio de una comunicación efectiva, se alcanza el éxito cuando las partes como personas, cambian para mejorar, en cierto grado, gracias a lo que ha sucedido en el proceso de mediación. Más específicamente la mediación de conflictos tiene éxito cuando las partes realizan la experiencia del crecimiento.

Guía para los directores escolares en el uso efectivo de las destrezas de comunicación durante los procesos del manejo de los conflictos en las comunidades escolares

El director debe de identificar las destrezas de comunicación efectivas que puede utilizar en los procesos de mediación de conflictos para su escuela y estas destrezas se encuentran debidamente descritas en el Modelo de Destrezas Comunicativas en el Manejo de conflictos del Director Escolar en sus siglas DCMCDE descrito en esta guía.

Utilizar las destrezas comunicativas efectivas que se proveen en el Modelo de Destrezas Comunicativas en el Manejo de conflictos del Director Escolar en sus siglas DCMCDE, donde se presentan las siguientes destrezas de comunicación:

- **Persuasión:** identificar la situación inicial con un hablar pausado, donde el director maneja el decir, utilizando la descripción de la situación y el lenguaje persuasivo para que las partes expongan sus puntos de vista sobre el conflicto de una forma tranquila y pausada.
- **Reacción:** describe la reacción del director ante la situación inicial o los datos de la situación y su reacción ante la exposición del conflicto por parte de los involucrados en el conflicto. El director utiliza el lenguaje, para exponer su opinión acerca del conflicto y los pros y los contras de los puntos de vista de los involucrados en esta parte del proceso utiliza un lenguaje firme y directo.
- **Negociación:** establecer una conversación con las partes involucradas en el conflicto, donde predomine la razón y que el director establezca una negociación entre las partes, para que puedan llegar a la solución del conflicto de una forma coherente y que sea justa para todos los involucrados, en este momento del proceso, el director utiliza un lenguaje simple y preciso para que las partes involucradas puedan llegar a acuerdos para promover un cambio positivo o provocar un efecto sobre la situación que provoco el conflicto y poder dar a lugar a una pronta solución.
- **Solución:** utilizar un lenguaje pausado y firme que comprometa a las partes involucradas a trabajar con la solución y además poder realizar una evaluación de los resultados, luego de los acuerdos establecidos anteriormente para la posible solución del conflicto. Por otra parte, si se solucionó el conflicto, el director escolar evaluará los resultados del conflicto para todas las partes involucradas y realizará un breve resumen expositivo sobre la solución del conflicto en una conversación amena con las partes involucradas, hasta donde sea posible, y las partes involucradas no tengan una evidente animosidad sobre la solución del mismo.
- **Comunicar e Informar:** el director escolar se encarga de informar y comunicar los conflictos en su escuela en el Sistema de Información estudiantil en línea o en la plataforma de la escuela y reportar los conflictos solucionados.

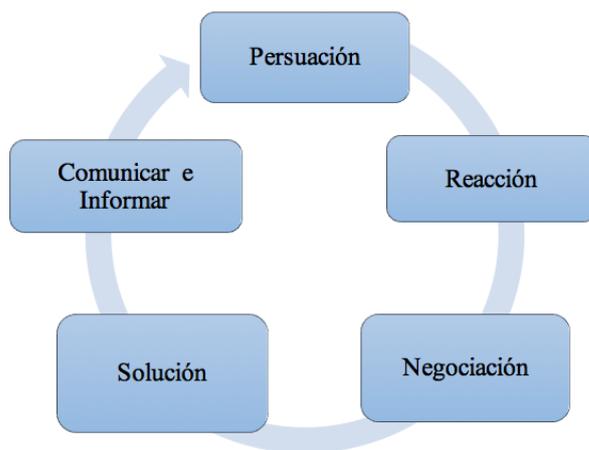


Figura 3. Modelo de Destrezas Comunicativas en el Manejo de conflictos del Director Escolar

Fuente: Elaboración propia.

Para lograr la solución de conflictos de una forma efectiva, los directores escolares pueden utilizar La Guía descrita en la parte previa para resolver los conflictos en sus planteles escolares. Esta Guía se basa en los cinco estilos en el manejo de conflicto de Kilmann (1981) junto con las destrezas de comunicación en el Modelo DCMCDE.

- El primer estilo de manejo de conflicto que describe Kilmann (1981) es la competencia. El mismo se basa en que competir es ser afirmativo y no cooperador. Cuando la persona trata de satisfacer sus propios intereses a costa de la otra persona “yo gano, tu pierdes.” Este es un estilo orientado al poder en el cual la persona usa cualquier tipo de poder que le parezca apropiado para ganar en su postura, su habilidad de argumentar, su rango y sus sanciones económicas, según el autor.
- El segundo estilo de manejo de conflicto, es acomodo y se fundamenta en que complacer es no ser afirmativo y ser cooperador. La persona se olvida de sus propios intereses para satisfacer los intereses de la otra persona, “tú ganas, y yo pierdo”; existe un elemento de sacrificio en este estilo. El complacer puede tomar la forma de una generosidad desinteresada o caritativa, obedeciendo las órdenes de la otra persona cuando preferiría no hacerlo o cediendo al punto de vista de los demás.
- El tercer estilo de manejo de conflicto que puede existir es que evadir es no afirmativo y no cooperador. La persona no satisface de inmediato sus propios intereses ni tampoco los intereses de otra persona; no maneja el conflicto, no confronta la situación, la evita. La evasión puede significar sacarle la vuelta diplomáticamente a un problema, posponiéndolo hasta un momento más adecuado o simplemente retirarse de una situación amenazadora.
- El cuarto estilo de manejo de conflicto, es colaboración. Colaboración significa ser tanto afirmativo como cooperador –lo opuesto a la evasión. El colaborar implica un intento de trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga plenamente los intereses de ambas personas. Significa

profundizar en un problema con el fin de identificar los intereses subyacentes de las dos personas y encontrar una alternativa que satisfaga los intereses de ambos, según el autor. La colaboración entre dos personas puede ser la exploración de un desacuerdo para aprender de las ideas del otro, concluyendo por resolver alguna condición que de otra forma los haría competir por los recursos confrontándose para tratar de encontrar una solución creativa a un problema interpersonal.

- El quinto estilo de manejo de conflicto que Kilmann desarrolló fue transigir, que significa un punto intermedio entre afirmación y cooperación. El objetivo en este caso es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. En este tipo de manejo de conflicto se encuentra el competir y el complacer. Al transigir, se renuncia más que al competir, pero menos que al complacer. De la misma manera, al transigir las personas atacan un problema más directamente, que cuando lo evaden, pero no lo exploran con tanta profundidad como cuando existe colaboración, según el autor.

Referencias

- Champion, J. (1981). *Las estadísticas básicas para la investigación social*. Ann Arbor, MI: Universidad de Michigan.
- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Fernández, S. y Franco, A. (2010). Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 15(1), 113-125.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Kilmann, T. (1981). *The Thomas-Kilmann, Conflict Model Instrument*. Nueva York, NY: Tuxedo.
- Mirabal, D. (2003). Técnicas para manejo de conflictos, negociación y articulación de alianzas, efectivas. *Provincia*, 10, 53-71.
- Pareja, J. (2005). Estrategias e instrumentos: Un modelo para la resolución de conflictos. *Temáticos Escuela*, 14, 21-22.
- Rodríguez, T. (2005). *En busca de la paz*. San Juan: Ediciones Norte.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Serrano, M. (2013). *La comunicación asertiva del director en el manejo de conflictos laborales*. Zulia: Universidad de Santa María.

Breve CV de la autora

Alma Y. Castilloveitía

Doctora por la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, recién declarada Doctora en Educación en Gerencia Educativa el 7 de abril de 2017. Trabaja desde el 2004 en el Departamento de Educación de Puerto Rico como Maestra de Ciencia General en la Escuela Intermedia Federico Degeatu y González. ORCID ID: 0000-0001-6813-1187. Email: saritzayamille@gmail.com

Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto

Contributions of the Alternative Schools to Social and Environmental Justice: Self-concept, Self-esteem and Respect

Sergio Carneros *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

La escuela alternativa es valiosa por explorar modelos no convencionales que pueden darnos las claves para un cambio educativo global. Las tres escuelas alternativas que han sido analizadas mediante aproximación etnográfica y enfoque biográfico-narrativo, surgieron como respuesta al fracaso y a las injusticias de la escuela tradicional (violencia, exclusión, autoritarismo, imperialismo cultural, insostenibilidad...), lo que nos permite analizar cómo se construye un modelo que busca no continuar legitimando y perpetuando estas injusticias sociales y ambientales. El artículo profundiza sobre cómo las escuelas alternativas asientan las bases para la consecución de un mundo más justo a través del autoconocimiento, la autoestima y el respeto, poniendo en tela de juicio la eficacia del trabajo realizado tradicionalmente en la escuela sobre los valores, la paz, el respeto, la convivencia o la participación. Los resultados obtenidos nos muestran cómo es posible asentar la base de una escuela que reconozca a cada individuo, permita participar, distribuya los recursos equitativamente y forme a un alumnado capaz de detectar las injusticias y movilizarse contra ellas.

Descriptor: Escuela, Educación alternativa, Justicia social, Ecología.

Alternative schools are valuable because they explore non-conventional models which may contain the keys for a global educational change. The three alternative schools analysed for this research through ethnographic and biographic-narrative approaches emerged as an answer to failure and other injustices occurring in traditional schools (violence, exclusion, authoritarianism, cultural imperialism, unsustainability, etc.). This allows us to analyse how a model against the legitimisation and perpetuation of these social and environmental injustices is constructed. The article will delve into how alternative schools lay the foundations for a more just world through self-knowledge, self-esteem and respect, questioning the effectiveness of traditional schools in terms of values, peace, respect, coexistence and participation. Results show us how to organise a school which recognises each person, allows participation, distributes resources equally and trains students who can detect injustices and mobilise against them.

Keywords: Schools, Alternative education, Social justice, Ecology.

*Contacto: sergio.carneros@hotmail.com

Introducción

Los sistemas educativos se han ido convirtiendo año tras año en una institución cada vez más poderosa e influyente. Efectivamente, todas las personas sin excepción están obligadas por ley a pasar toda su infancia y una gran parte de su juventud encerradas en alguno de sus centros educativos, y los “papeles” y aprendizajes que de ellos obtengan marcarán sus vidas y contribuirá definir la sociedad en la que viven. Tanto poder hace que pueda convertirse en un medio de opresión o de liberación, de mantenimiento de las desigualdades o de consecución de un mundo más justo.

Como reacción a este modelo hegemónico, desde casi la propia existencia de los sistemas educativos han ido creándose escuelas que optan por otro modelo, son las llamadas escuelas alternativas. Nacen siempre a partir de una crítica al sistema y bajo el convencimiento de que otra educación es posible. En la mayoría de los casos no son capaces de salir del mero diseño utópico y cuando lo consiguen apenas pueden subsistir ante las presiones del sistema. Algunas, sin embargo, logran sobrevivir y mantenerse en el tiempo (a modo de los inolvidables personajes de Gosciny y Uderzo), llegando a integrar todas las etapas obligatorias e incluso a homologarse.

El recordado investigador mexicano Pablo Latapí solía decir que los sistemas educativos necesitaban que un 15% de las escuelas fueran libres, que no estuvieran sujetas a las limitaciones del sistema, para que de su experiencia todos los centros educativos pudieran aprender. En esa idea, profundizar en el conocimiento y la comprensión de estas escuelas alternativas puede aportarnos ideas útiles para mejorar todas las escuelas.

En esta investigación buscamos comprender las aportaciones de las escuelas alterativas a la Justicia Social y Ambiental. Para ello estudiaremos tres escuelas creadas por familias que no quisieron llevar a sus hijos a un espacio donde se legitimara la injusticia y existiera violencia, exclusión, falta de reconocimiento o autoritarismo. La eliminación de estos aspectos tan latentes en la escuela tradicional sin utilizar los medios comunes (planes de convivencia, unidades didácticas, cerebración de días claves, asignaturas de valores o ciudadanía, metodologías como el aprendizaje servicio, jornadas de concienciación, adaptaciones curriculares, programas de inclusión...), nos impulsa a investigar qué sucede y cómo lo consiguen.

1. Marco teórico

Los sistemas educativos se han mostrado incapaces de abordar los cambios del siglo XXI y de solucionar las dificultades surgidas en las escuelas. Todos los sectores coinciden en que es necesaria una renovación educativa que permita afrontar los retos del mañana (Brunner, 2001; Carneros et al., 2015; Delval, 1990, 2007; Reich, 1993). Ahora la cuestión es saber y consensuar en qué dirección debe ir este cambio.

Los gobiernos de todo el mundo y la propia unesco marcan la necesidad de elevar la calidad educativa como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste ni de cómo mejorar dicha calidad educativa. (Murrueta, 2007, p. 16)

Desde nuestro punto de vista son necesarios sistemas educativos que contribuyan a la consecución de sociedades más sostenibles, con mayores niveles de igualdad material, social, económica y política (Agyeman, Bullard y Evans, 2003). Por tanto, la renovación

de los sistemas educativos debe ir en la dirección de conseguir una sociedad más justa. Grass (1995) o Haughton (1999) ponen en relieve que la Justicia Social y el Ambiente son inseparables y están interconectadas, planteamiento que compartimos en este artículo.

La obra “Teoría de la Justicia” de John Rawls (1971) marcó un antes y un después en el devenir del concepto de Justicia Social. Aunque una gran parte de autores y autoras están de acuerdo en la importancia de la distribución para la consecución de un mundo más justo (lo que sería la justicia redistributiva), el debate se centra en qué distribuir: bienes primarios (Rawls, 1971, 2001), recursos (Dworkin, 1981), impactos medioambientales tanto positivos como negativos (Agyeman y Evans 2004; Heiman, 1996) o capacidades (Nussbaum, 2002, 2007; Sen, 1995, 2010). Pero también es cómo conseguir esa distribución, si teniendo en cuenta al individuo (Dworkin, 1981; Nozick, 1988), a la comunidad (MacIntyre, 1984; Sandel, 1982; Taylor, 2003; Walzer, 2001) o a todas las especies (Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007).

Frente a este planteamiento, otros autores y autoras como Fraser (2009) o Young (2011), destacan el planteamiento de Justicia como Reconocimiento y Participación. Creen que no es suficiente quedarse en la mera redistribución si esto no va acompañado por un reconocimiento, así como una igualdad de oportunidades real en el acceso al poder, en la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o en el acceso al conocimiento.

En este artículo optamos por un concepto de Justicia Social más amplio, que integra la Justicia Ambiental (Agyeman, 2005; Bullard, 2005; Dobson, 1998, 1999). De esta forma, entendemos por *Justicia social y Ambiental la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma equitativa, a partir del reconocimiento y participación de todas las personas, todo ello bajo un criterio de sostenibilidad que dé lugar a un mundo justo desde un punto de vista intrageneracional, intergeneracional e interespecies que permita el desarrollo de la vida digna y plena.*

Young (2000) analiza la opresión bajo cinco caras: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Dichas formas de opresión funcionan de manera útil como criterios que determinan si individuos o grupos están oprimidos. Además estos criterios pueden ser utilizados en la escuela para analizar de forma objetiva si nos encontramos ante una institución y unas relaciones injustas. Un centro educativo justo debe hacer que el alumnado esté orientado a la Justicia, debe ser crítico y activo contra las injusticias y la opresión. Para ello y para poder establecer un proceso de trabajo en Justicia Social y Ambiental, siguiendo a Bree Picower (2012) y a Murillo y Hernández-Castilla (2014), describimos las siguientes fases:

- Fomentar el autoconocimiento y autoestima. Se fomenta que los estudiantes aprendan acerca de quiénes son y de dónde vienen. En el aula se cuida la dignidad de su cultura, capital social, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etcétera
- Promover el respeto por el medio y por el resto de personas y especies. Se pretende que el alumnado comparta con sus compañeros/as sus conocimientos sobre su propio contexto cultural y ambiental. El objetivo es crear un clima de respeto a la diversidad y por los ecosistemas.

- Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales. Los estudiantes aprenden sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa, etcétera, y cómo estas formas de opresión han afectado a las diferentes comunidades. Se trabajan ejemplos de acciones sociales y ambientales actuales llevados a cabo tanto por personas como por movimientos.
- Despertar la conciencia y pasar a la Acción. Esto permite que el alumnado se apasione con estos temas y se convierta en defensor mediante la sensibilización de otros estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad. Se facilitan ocasiones para realizar acciones y tomar medidas sobre aspectos que afectan a los estudiantes y a sus comunidades.

Sin embargo, aunque han pasado más de 45 años desde la obra de Rawls (1971), y son décadas de esfuerzos por partes de expertos, investigadores, escuelas, movimientos educativos y entidades por intentar que la escuela convencional no sea injusta, los índices de fracaso escolar, violencia, desigualdad o exclusión siguen siendo muy altos (Comisión Europea, 2008; Martín, Santiago, Marchesi, y Pérez, 2006; OCDE, 2007; UNESCO, 2010). Ante esta injusticia surgen personas y colectivos que, desde sensibilidades diferentes, plantean alternativas educativas al modelo hegemónico (Mateu, 2011). El término “alternativa” en educación, pese a ser utilizado de forma constante, es un concepto muy amplio sobre el que no se ha escrito mucho a nivel académico y no tienen una clara definición (Aron, 2006; Carnie 2003; Raywid, 1988). Contreras (2004) define escuela alternativa de la siguiente forma:

Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. (p. 13)

Nosotros atenderemos al término “alternativa” como lo contrario a “convencional”. Partiendo de la definición de “convencional” de la Real Academia Española (2001), la escuela alternativa se definiría como una escuela que no pertenece a ningún convenio o pacto ni se establece en virtud de precedentes o de costumbres, por lo que se organiza de forma independiente y rompe con tradiciones globales y locales.

Es importante diferenciar el término escuela alternativa del concepto pedagogía alternativa. Las pedagogías alternativas son aquellas que pueden darse dentro de la escuela convencional o de la escuela alternativa, reduciéndose a ser una metodología, no una institución. Algunas pedagogías alternativas tienen un largo recorrido histórico y se encuentran incluidas en muchas escuelas. Dos ejemplos de métodos denominados alternativos que se encuentran incluidas en muchas escuelas son el Método de Proyectos (García-Vera, 2008; Hernández, 2002) y el Aprendizaje Cooperativo (García, Traver y Candela, 2001; Kagan, 1994; Prieto, 2007).

A su vez, dentro de escuelas alternativas vamos a diferenciar entre las escuelas infantiles alternativas (fuera de la etapa de escolarización obligatoria) y escuelas alternativas (en la etapa de escolarización obligatoria). Existen gran cantidad de escuelas infantiles alternativas debido a que es una etapa no obligatoria y por tanto está menos regulada y no compete con una escuela estatal. Dos ejemplos de escuelas infantiles alternativas son

las boques-escuelas (Bruchner, 2012; Louv, 2005) o las escuelas Reggio Emilia (Beresaluce, 2009; Hoyuelos, 2006). La escuela alternativa a la que prestaremos atención es aquella que contiene etapas de escolarización obligatoria y por tanto es una alternativa a los centros educativos convencionales.

Realizando la selección de escuelas (no pedagogías), alternativas (alejándose del concepto convencional analizado) y con etapas obligatorias de escolarización, encontramos decenas de autores y autoras, modelos y corrientes que marcan el panorama en este ámbito. Por señalar algunas: Escuelas Montessori (Montessori, 1909/2003, 1915/1939), Escuelas Waldorf (Steiner, 1907/1991, 1924/2012), Escuelas Logósoficas (González Pecotche, 1951/2014, 1963/2009), Escuelas Jenaplan (Petersen 1929, 1934), Escuelas Freinet (Freinet, 1944/1976, 1969/1999), Centro Experimental Pestalozzi o Proyecto Integral León Dormido (Wild, 1999, 2006), la escuela libre *Summerhill* (Neil, 1960/2004, 1953/2009), la escuela democrática *Sudbury Valley School* (Greenberg y Sadofsky, 1992; Greenberg, 2003) y la escuela libertaria (Martín Luengo, 1999).

La escuela alternativa no se trata de un movimiento homogéneo, como puede verse en la disparidad de adjetivos con los que se expresan las diferentes propuestas: educación alternativa, educación nueva, pedagogía alternativa, educación libre, educación democrática, activa, respetuosa... (Mateu, 2011). En la tabla 1 se muestra a modo de resumen, la clasificación de la escuela alternativa, teniendo en cuenta que cualquier intento por clasificar la escuela alternativa está destinado al error por su imposible etiquetaje.

Tabla 1. Tabla de clasificación de la escuela alternativa con ejemplos

		Escuelas infantiles alternativas	Boques-escuelas Escuelas Reggio Emilia Otras (Montessori, Waldorf, Libres...)
Escuelas alternativas	Escuela alternativa (etapa de escolarización)	Escuela alternativa con modelos cerrados	Escuelas Montessori Escuelas Waldorf o Steiner Escuelas logósoficas Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan Escuelas Freinet
		Escuela alternativa con modelos abiertos	Escuelas libres Escuelas democráticas Escuelas libertarias Escuelas activas Escuelas respetuosas

Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación se busca comprender la contribución de las escuelas alternativas a la Justicia Social y Ambiental, poniendo el foco en su aportación a la formación alumnado que pueda llegar a ser un agente de cambio que combata las injusticias.

2. Método

Esta investigación utiliza un estudio de casos de carácter instrumental, mediante una aproximación etnográfica utilizando como estrategia complementaria el enfoque biográfico-narrativo.

Los centros donde se lleva a cabo la investigación son tres escuelas que cumplen los siguientes criterios:

- Son alternativas: Se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad. Por tanto, no se organiza bajo ninguna ley o decreto. No parten de lo anterior o de la habitual. Rompen con la tradición y son inconformistas.
- Tienen etapas obligatorias: Imparten al menos una etapa de escolarización obligatoria (Educación Primaria o/y Educación Secundaria Obligatoria).
- Es actual y estable: Se han creado en el siglo XXI como respuesta a las necesidades e injusticias de esta sociedad o sistema educativo. No han sido investigadas previamente y no tienen riesgo de desaparecer.
- Modelo abierto: Son flexibles, teniendo libertad para incorporar diferentes pedagogías y por tanto no responden a una corriente tradicional o filosófica que les marca su perspectiva.

Las escuelas seleccionadas por estos criterios son El Dragón, Madrid Active School (MAS) y Alavida. La estancia y recogida de información en cada escuela ha sido de dos meses aproximadamente, de tal forma que permita conocer y comprender cada centro educativo. Los/as participantes del estudio serán los fundadores, el profesorado (llamado acompañante), el equipo directivo, el alumnado y las familias, buscando tener una imagen lo más completa posible de cada escuela. Algunas de las categorías de análisis para este estudio cualitativo son:

- Características del centro, incluyendo su historia y contexto.
- Costumbres, reglas y normas de comportamiento propias, así como de sus productos culturales: símbolos, ritos y lenguajes propios.
- Actitudes, concepciones e implicación de la comunidad educativa.
- Toma de decisiones en el centro y distribución de competencias.
- Relación entre la comunidad escolar y el trabajo en equipo.
- Valores y expectativas hacia el alumnado.
- Posiciones hacia los aspectos culturales, lingüísticos y las experiencias que el alumnado y las familias traen consigo a la escuela.
- Actitudes del profesorado hacia la escuela, compromiso y sentido de pertenencia e implicación.
- Atribuciones de la escuela sobre el rendimiento y el éxito escolar.
- Apertura hacia el exterior.
- Actitudes de las familias hacia el centro y su enfoque.

- Relaciones con la comunidad.

Las categorías de análisis principales que han dado lugar a los resultados que posteriormente analizaremos en el siguiente apartado son:

- Autoconcepto y autoestima.
- Reconocimiento.
- Respeto.
- Participación y distribución de poder.
- Comunicación y relaciones.
- Exclusión y violencia.

El uso de técnicas cualitativas implica la utilización de múltiples elementos, entre otros la perspectiva investigadora, la teoría y el papel negociado con las personas participantes así como el modo en las que las relaciones se establecen con el investigador a lo largo del tiempo (Metz, 2000). La información se recoge a través de las siguientes estrategias:

- Observación de las dinámicas escolares y de la cultura del centro por parte del investigador. Para ello se realizan estancias en el centro educativo, buscando conocer todo lo que en él acontece.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes, equipos directivos, padres y madres de cada centro educativo. Estas entrevistas versan sobre las categorías de análisis que se describirán más adelante, aunque cada pregunta se adaptará al perfil del entrevistado. Son grabadas en audio para su posterior digitalización.
- Entrevistas biográfico-narrativas, a los/as fundadores/as de cada escuela. Se busca un análisis completo, siendo más exhaustivo en lo relacionado con la creación del centro educativo y en conocer los motivos y argumentos que originaron el inicio.
- Análisis de documentos clave. Se analizan los documentos más importantes del centro como pueden ser el proyecto educativo de centro y otros planes fundamentales existentes en la escuela.

Siguiendo los planteamientos generales de la investigación cualitativa (Ericson y Schultz, 1981) para analizar los patrones es necesario descubrir su significado en función de las situaciones en las que aparecen. Se presta especial cuidado en las unidades de análisis.

- Plano de la comunidad como unidad de análisis: se analizan las aportaciones de las personas participantes y se utilizan “sumarios” que integren las diferentes descripciones y situaciones investigadoras en los centros educativos.
- Plano de las relaciones interpersonales: se presta especial atención al discurso en cuanto a la unidad temática en las entrevistas y en las conversaciones que se mantienen en los grupos de discusión.
- Plano personal: se realiza un seguimiento de los individuos/as como unidad de análisis.

En el proceso de análisis, la primera aproximación a los datos es de carácter inductivo a partir del discurso de los participantes. Las categorías generadas permiten un análisis total de los datos:

- Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos de las sesiones grupales y de las entrevistas realizadas. Se inicia desde una perspectiva “macro” que progresivamente va generando categorías más específicas que nos permiten analizar el proceso objeto de estudio.
- Aplicación de la categorización a la totalidad de los protocolos, permitiéndonos análisis cualitativos y cuantitativos.
- Análisis de la evolución de los procesos estudiados.
- Análisis comparativo entre los diferentes elementos participantes (centros, equipos directivos, docentes, etcétera).

3. Resultados

Para la construcción de un mundo mejor, no es sólo necesario escuelas justas si no también alumnado que sea agente de cambio para conseguir eliminar las injusticias. Lo interesante de esta investigación es cómo estas escuelas alternativas consolidan la base para alcanzar el perfil del alumnado que buscamos: fomentar el autoconocimiento y autoestima y promover el respeto por el medio y por el resto de personas.

Los resultados extraídos nos muestran cómo estas escuelas han conseguido asentar las bases de un nuevo perfil de estudiante, complementando, profundizando y ampliando la visión de Bree Picower (2012) y de otros autores que han desarrollado su idea como Murillo y Hernández-Castilla (2014). A continuación, analizaremos por separado ambas fases, profundizando en los resultados obtenidos en las tres escuelas alternativas analizadas.

3.1. Autoconocimiento y autoestima

Uno de los primeros resultados es la importancia del autoconocimiento y la autoestima. Efectivamente, son una de las piezas claves de los tres centros educativos y la pieza fundamental para alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental. “No puedes mirar el mundo si no te has mirado a ti mismo” (Acompañante de Alavida). Esto se materializa en las tres escuelas en el fomento de la autonomía (saber hacer y decidir) y en el respeto a las características y desarrollo de cada niño, lo que permite que pueda conocerse y desarrollar su autoestima.

La autoestima y el autoconcepto se trabajan en el momento que tú no les refuerzas con valoraciones, buscan lo que les interesa y se esfuerzan en ello. En ningún momento les pones nota, les apoyas en sus decisiones y en lo que sienten. También se trabaja en la resolución de conflictos. (Acompañante de Alavida)

De manera práctica para conseguir el fomento del autoconocimiento, estas escuelas utilizan las siguientes estrategias: No juicios, autorregulación, escucha activa, respeto a los juegos y actividades de los niños y partir del interés del niño. A continuación, pasamos a explicarlas:

No juicios

Se evita juzgar o valorar al alumnado. No escuchamos los tradicionales refuerzos positivos como “Qué bien” o “Qué bonito”. El adulto juzga cuando el alumno lo pide, es decir cuando le pregunta sobre su opinión al acompañante. Además esta opinión es sencilla y realista, sin tener que decir siempre algo bueno, pues puede gustarle más o menos que anteriores acciones, dibujos o trabajos. Por ejemplo, cuando el alumnado enseña un dibujo que ha realizado a uno de los acompañantes, le comenta algo objetivo “has utilizado el amarillo en el dibujo”. Esto se cuida de manera estricta en Alavida y Madrid Active School (MAS), tanto para que no ocurra de adulto a niño ni entre iguales.

La autoestima es algo que le pertenece a cada uno. El refuerzo positivo es lo contrario. Si tú me dices “qué guapa estoy” voy a intentar que mañana me lo vuelvas a decir o me voy a sentir mal si no me lo dices. Aquí no hay refuerzo positivo y cuidamos para que en el ambiente no lo haya. Puede ser que un niño refuerza mucho a otro para ser su amigo. Hay que pensar por qué lo hace y para qué.
(Acompañante de MAS)

También se fomentan las actividades y materiales auto-correctibles y en la mayoría de ocasiones se espera a que el alumnado descubra solo el error. Así se evita poder dañar su autoestima y autonomía. Creen que no debe romper el proceso de descubrir, sentir, corregir... “Si a los diez años, todavía les falta algún principio básico le ayudamos y corregimos ¿Quieres que te ayude a hacer bien las letras?” (Acompañante de Alavida).

Con esta estrategia se forman personas que sean libres y autónomas, es decir que no dependan de valoraciones y juicios, liberándoles así de la opresión y el autoritarismo de las figuras de poder. La educación tradicional no sólo nos ha acostumbrado a esta opresión y nos ha dado modelos que dictan lo bueno y lo malo, sino que, además, nos ha creado dependencia y necesidad de aprobación y consentimiento continuo. Esto condena al oprimido no sólo a no poderse liberar si no a necesitar el papel del opresor y por tanto defenderle.

Autorregulación

Para desarrollarse será necesaria la máxima libertad para que el alumnado pueda responder a sus necesidades biológicas y buscar la forma de satisfacer todas las demás necesidades vitales (Neill, 2004, 2009). Las tres escuelas fomentan que el alumnado tenga capacidad de autorregularse, pero la libertad en cada escuela y el tipo de autorregulación es diferente. En la escuela MAS, el alumnado está más limitado y acompañado en cada momento. El Dragón es la que lo fomenta explícitamente dotando al alumnado de más libertad de movimiento en su día a día y en las decisiones sobre qué hacer, qué votar, cómo planificarse, etcétera. Para una escuela tradicional, ver en el mes de febrero y a una temperatura de doce grados a niños de cuatro años sin camiseta jugando en el patio, sería impensable. El acompañante nos argumenta “Él sin camiseta está feliz, si tiene frío se pondrá la camiseta” (Acompañante de El Dragón).

“Alavida no es una escuela no directiva ni es tampoco directiva. Se respeta a los niños pero el rol del adulto es de acompañante activo. Interviene más pero sin romper la burbuja” (Acompañante de Alavida). La escuela tradicional es directamente contraria a la autorregulación y busca de manera constante “romper la burbuja” del niño. Esto desempodera a la persona, pues elimina su capacidad de autocontrol y escucha de sí mismo. El oprimido no tiene capacidad de autorregularse pues se le ha visto mermada desde pequeño por lo que necesita que le dicten su manera de vivir, sentir, pensar y

hacer. Para ello, el sistema tiene herramientas como la televisión, la moda, las tendencias... que regulan artificialmente las necesidades de las personas y alimentan el sistema consumista y neoliberal.

Escucha Activa

Se trata de una herramienta que se usa en todas las escuelas y en mayor grado y pureza en MAS. Se trata de escuchar cuándo y cómo lo necesita la otra persona, evitando respuestas tradicionales como ordenar, amenazar, sermonear, aconsejar, argumentar, criticar, alabar, ridiculizar, interpretar, controlar, preguntar o distraer. Se busca saber lo que significa la historia para la persona que lo cuenta.

La falta de reconocimiento es uno de las mayores injusticias de esta sociedad. Con esta herramienta se evitan situaciones de la escuela tradicional donde se corrige continuamente lo que se dice, se hacen preguntas por interés propio de la persona que escucha, se dan charlas morales a los niños, etcétera. Es decir, se escucha con objetivos propios o del sistema sin reconocer la necesidad del otro. Esta falta de reconocimiento apoyada en las prisas, el individualismo o la importancia del resultado por encima del proceso, permite el objetivo de etiquetar y tratar a todos por igual sin permitir el desarrollo personal y el reconocimiento de la diversidad. La escucha activa derriba estos problemas y consigue un ambiente de comprensión y aceptación necesario para la consecución de un mundo más justo.

Respeto al juego y actividades de los niños

En estas escuelas se entiende como algo fundamental el respeto al niño y a sus actividades. El adulto no está por encima del niño y no le puede interrumpir o mandar. Su papel es de garantizar su bienestar y seguridad, siendo muy consciente de que el juego es fundamental y necesario para el desarrollo del niño.

En estas escuelas se supera el adultocentrismo y las injusticias hacia la infancia en materia de falta de reconocimiento de la niñez y de las actividades necesarias en esta etapa.

Partir del interés del niño

En todas las escuelas se está muy pendiente de los intereses del alumnado, respetándolos y fomentándolos lo máximo posible. En estas escuelas encontramos alumnado realizando investigaciones o actividades inimaginables para su edad desde el punto de vista de la escuela tradicional. La ausencia de una transmisión de contenidos rígidos y pautados permite que el aprendizaje parta de la intención del alumnado.

La igualdad y la homogeneidad son superadas en estas escuelas. El cuidado de la autoestima y el autoconcepto debe partir de que todas somos diferentes y por tanto debe permitirse el explorar los intereses de cada individuo. Si no es así siempre será un desarrollo y una autoestima mermada al no haber podido responder a lo que necesitaba e interesaba.

A través de estas estrategias, estas escuelas consiguen el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, permitiendo a cada niño identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Es fundamental reconocer las singularidades y estado de cada niño, para desde ahí, acompañarle en su desarrollo. Las tutorías que los acompañantes tienen con el alumnado de manera grupal e individual, juegan un papel fundamental para hablar sobre lo realizado, expresar emociones y estados, compartir experiencias y asumir

responsabilidades y compromisos. Los profesionales tienen muy en cuenta siempre a quién tienen delante, realizando una atención personalizada “Si todo el mundo sabe que a ese niño le cuesta estar quieto, pues si no molesta, nadie le dice que lo esté” (Acompañante de Alavida).

Muchas personas piensan que en escuelas como Alavida, donde cuidan tanto el ambiente y las relaciones, se está protegiendo demasiado al alumnado. De este peligro son conscientes muchos acompañantes.

Hay a que intentar no proteger a los niños de todo. Hemos nacido en una cultura judío-cristiana basada en la pena, la culpa, y el miedo. Y yo no quiero ni miedo, ni culpa ni pena, creo que son como los tres cánceres de la sociedad. Yo tengo miedo de que se lo estemos poniendo muy fácil a los niños y los hagamos muy comodones.
(Acompañante de Alavida)

Ante esta situación se busca enfrentar de manera respetuosa al alumnado a sus dificultades y fomentar su responsabilidad hacia su propio proceso de aprendizaje. Vemos, por ejemplo, como una acompañante de Alavida, ante una alumna que es muy buena en matemáticas pero que no le gusta escribir, le propone acompañarla para que dedique un tiempo a la escritura todas las mañanas.

El cuidado del autoconcepto y la autoestima es uno de los motivos principales de muchas familias para traer a sus hijos e hijas a estas escuelas y rechazar la escuela tradicional. Para muchas lo importante es que “se acompañan las emociones, cómo se sienten, lo importante que es llorar, sacar la rabia, la tristeza...” (Familia de Alavida). Sobre llorar, por ejemplo, nunca escucharemos frases tradicionales como “no llores” o “ya está, no ha pasado nada”. Se les permite expresarse, se les acompaña en el dolor y se les ayuda a expresar su sentimiento y a contar lo que ha sucedido. Por ejemplo, una niña llora porque ha pasado algo en un juego. La acompañante se sitúa a su lado y coloca una mano en su espalda. Cuando deja de llorar, sin prisas, le dice “¿Qué no te gustó Leonor?”. La niña contesta “que no me dejan dormir en la camita”. La acompañante le dice “a veces cuando queremos algo y la otra persona no nos deja nos sienta mal y lloramos. A veces duele que nos digan que no” Y le cuenta una historia personal que le sucedió (Observaciones en Alavida).

Yo elegí estos centros porque buscaba un lugar donde se respetara para que a futuro fuera una persona con toda la madurez emocional, social, espiritual, etcétera. Quiero que sea autónoma. Una tiene que ser muy dependiente en las primeras etapas para luego ser independiente. Haciendo esto creo que tiene muchos deberes hechos de cara al futuro, más aún en una sociedad que te despista de tus intereses. Otra cosa que me movía mucho a esto es que encuentre su interés natural, su necesidad primordial y lo que realmente le gusta hacer. (Familia de MAS)

Para el trabajo de esta primera fase basada en el Autoconocimiento y Autoestima, es fundamental el tipo de acompañante y su trabajo personal. La gran mayoría de profesionales de estas escuelas han hecho procesos de autoconocimiento muy fuertes que les llevan a conocer cómo son y cuáles son sus fortalezas y debilidades. La calidad humana y la importancia sobre el trabajo del autoconocimiento y la autoestima, marca la diferencia con cualquier escuela tradicional. En la tabla 2 recogemos los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima para la justicia Social y Ambiental, que enriquece, completa y profundiza la primera fase descrita por Bree Picower (2012) en la consecución de alumnado justo.

Tabla 2. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima para la justicia Social y Ambiental

FASE	ASPECTOS CLAVES	HERRAMIENTA UTILIZADAS	ORGANIZACIÓN
Autoconcepto y autoestima	Fomento de la Autonomía (Saber hacer y saber decidir)	No juicios Autorregulación Escucha activa	Heterogeneidad y flexibilidad Libertad y responsabilidad
	Respeto al desarrollo (ritmo, características...) de cada niño	Respeto a juegos y actividades propios de la niñez Partir del interés del niño	Acompañamiento (académico, emocional...) Tutorías Trabajo personal del propio profesorado

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

El respeto es el siguiente aspecto a analizar, siendo además fundamental y prioritario en toda la organización y sentido de estas escuelas. Tanta es la importancia que incluso son apodadas como respetuosas. Varias acompañantes nos indican que el respeto empieza por el respeto de sí mismo y la importancia de escucharse y respetar nuestros ritmos y necesidades.

Yo creo que esto está muy ligado con la autoestima y el conocimiento. Uno se autoconcepto a través de los demás. En estas escuelas están todo el tiempo relacionándose e interactuando y salen respuestas positivas y negativas. En la escuela tradicional se evita y prima lo académico. (Acompañante de El Dragón...)

Encontramos en estas escuelas el desarrollo de la pedagogía empática de Rifkin (2010), pues se lleva a cabo una estrategia educativa fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales y la cultura de paz. Para ello, no se realizan actividades como el Día de la Paz o jornadas puntuales de concienciación sobre la discriminación hacia ciertos grupos, como es típico en la escuela tradicional. Es el ambiente y la relación entre la comunidad educativa lo que hace que el respeto sea protagonista implícito en cada momento.

En estas escuelas no existe el maltrato entre iguales, a los bienes escolares, insultos y agresiones a los docentes, como es común en la escuela tradicional Y el autoritarismo que es la forma de regirse las relaciones entre el estudiante y el docente en la escuela tradicional es inexistente, siendo el adulto una figura positiva de referencia que facilita y media en el crecimiento individual y en la convivencia del grupo.

A partir de Herrero Cadarso (2004) encontramos en estas escuelas las siguientes características:

- *El respeto a la naturaleza:* Buscan el contacto constante con la naturaleza, lo que les hace realizar salidas semanales al campo o al parque. De esta manera creen que se desarrolla una conexión con la naturaleza que deriva en una perspectiva ecologista que ya podemos ver en los más mayores. Se respeta mucho a los animales y a las plantas, investigando siempre desde la visión más respetuosa posible. “No se mata a bichos por matar, ni se rompen flores por romper, pero

sin un niño está investigando sobre hormigas y alguna se muere, se permite porque se entiende que es necesario el contacto para la relación” (Acompañante de Alavida).

- *El respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender:* Este punto es clave y se da en todos los centros. Lo hemos abordado en autoconocimiento y autoestima y es una realidad que contribuye a la eliminación de las injusticias que brotan al intentar forzar al alumnado a aprender sin intención ni interés.
- *El respeto a los demás:* Es la clave de la participación y la convivencia. A continuación, abordaremos estos dos aspectos de manera independiente.

3.3. Convivencia

En las tres escuelas se consigue que los espacios sean seguros y fomenten una relación saludable.

Se trabaja no juzgar a los demás, respetar el espacio del otro (si uno está trabajando el otro no puede entrar en su espacio), cuidar el material y devolver los objetos a su sitio tras utilizarlo por respeto al grupo. Entienden que cubrir la necesidad del otro es la manera que el otro cubre mi necesidad. (Acompañante de MAS)

Para ello es fundamental el papel de los límites que ponen las acompañantes y que marcan qué líneas no pueden pasarse pues se perdería la seguridad del ambiente. Por ejemplo, un niño dice cosas feas hacia otro y el acompañante le indica “Yo aquí no te dejo que digas cosas que hacen daño” y le contesta el niño “ya pero es verdad”, y le repite el acompañante “no te dejo” y el alumnado dice “vale” (Observaciones en MAS). En MAS este seguimiento de los límites es muy constante y consigue prevenir situaciones de conflicto. En El Dragón no se realiza esta prevención, los conflictos surgen y después de solucionan. Para abordar los conflictos existe un tribunal dirigido por el propio alumnado (*Judicial Committee*) donde se trabaja con los afectados, se juzga lo ocurrido y se señalan las consecuencias.

Por otro lado, las normas sirven para mejorar la convivencia y pueden ser a iniciativa de los adultos o de los propios niños. Acaban siendo hábitos o cultura de centro, que en algún momento puede saltarse, puesto que no es un límite que ponga en riesgo la seguridad. Por ejemplo, no se puede correr dentro del aula, pero si hay un incendio o se realiza una actividad especial sí se podría.

La comunicación respetuosa o no violenta tiene mucho peso en estos ambientes. Incluso en MAS el adulto siempre se coloca a la altura del niño para hablar con él. Gritos, amenazas, castigos, imposiciones, ordenes... son totalmente inexistentes, se respetan los espacios y los tiempos. Quizá podemos encontrar algún insulto o gesto de desprecio puntual entre iguales, más frecuentes en El Dragón, donde hay mucho alumnado mayor procedente de escuela tradicional. La transformación de este alumnado nos permite grandes reflexiones. Un ejemplo sucede en el Judicial Committee de El Dragón, a partir de un suceso dos niñas comienzan a hablar de sus antiguos colegios. Una niña señala que a ella le insultaban y declara “me sentía fea en mi antiguo cole... y aquí me siento guapa” (Observaciones en El Dragón).

La comunicación no violenta exige una reflexión profunda para solucionar los conflictos. En una sesión de cuento en MAS, una niña, Leticia, le dice “malo” a otro compañero al soplar la vela antes de tiempo, la acompañante dice “ni a Leticia ni a mí nos ha gustado que soplaras la vela” (Alumnado en MAS). La siguiente semana, la acompañante recuerda

al grupo lo que había sucedido y un niño propone como solución, en vez de soplar todos a la vez, soplar uno a uno. Es interesante como las acompañantes solucionan los conflictos, pues desde una perspectiva tradicional la solución hubiera venido por parte del adulto. Esto permite que se esté formando alumno que sepa decir lo que siente, decir que no y solucionar los conflictos.

Los niños de Alavida rodaron una película e invitaron a algunos niños de fuera del cole. Hicieron todo: guion, rodaje, montaje, estreno... Tomaban muchas decisiones y había conflictos. A una madre le dijo su hija (de fuera de Alavida) que le gustaba que estuviera el niño de Alavida, porque no permitía que existieran abusos y cuando había un conflicto y no queríamos hablar, él hacía que nos sentáramos todos y llegáramos a una solución entre todos. Esto demuestra su capacidad de escucha, de negociar, de mediar... (Acompañante de Alavida)

El respeto que se vive en estas escuelas, y especialmente en MAS y Alavida, de basa en el amor, un amor que es incondicional porque la relación no está en juego pase lo que pase. Por lo que no hay un chantaje emocional ni amenazas del tipo “si no te lo comes, mamá no te quiere” o “si no lo haces tus compañeros no van a querer jugar contigo”. El amor no es una mercancía ni una forma de conseguir objetivos. Esto no significa que no haya que dar empujones, condiciones e incluso que haya dolor, pero el amor no está en juego y siempre se acompaña al alumnado.

El respeto también se vive implícito al trabajar en base a la diversidad y heterogeneidad. La variedad de edades en los mismos espacios, los contenidos diferentes, los proyectos según intereses, la inexistencia de notas y deberes o la ausencia de libros de textos que marquen el orden de los contenidos, permite que no haya competición ni comparación negativa. Además se fomenta desde las acompañantes esta diversidad de ritmos, intereses y características. Las acompañantes ayudan al alumnado a interiorizar que no son iguales. En El Dragón, cuando los más pequeños estaban trabajando con los telares y vieron que el progreso de su trabajo era diferente. La acompañante dejó claro que no pasaba nada, que cada uno llevaba su ritmo. Pasados unos meses, una niña que veía que una compañera iba muy retrasada respecto al resto, le indica “tú tranquila porque cada uno tiene su ritmo, tú también tendrás tu telar” (Alumnado de El Dragón). Y, por último, mostramos un caso donde sin adultos de por medio, vemos que la diversidad está presente y se defiende. Un niño de la etapa de Primaria dice “Eso es de chicas” y otro niño le contesta “pues no, lo lleva porque le gusta” (Alumnado de El Dragón).

3.4. Participación

La situación actual de estas escuelas es de un nivel alto de democracia aunque todas tienen retos que superar y algunas han elegido opciones en la toma de decisiones que no permitirán la democracia radical o plena pero que les da mayor estabilidad y funcionalidad.

Escuelas como Alavida o MAS han ido evolucionando desde una escuela en que las que familias y acompañantes decidían por igual, hasta una organización jerárquica donde los acompañantes, directores/as, familias y alumnado tienen diferentes niveles de responsabilidad en la toma de decisiones. Las familias son escuchadas pero no toman decisiones ni deliberan en ellas, es el equipo docente y, en último instancia, la dirección la que toma las decisiones.

Siempre se ha intentado hacerlo lo más democrático posible. Nunca fue fácil cuando las opiniones eran encontradas. Escucharnos todos era la intención, pero no siempre fue posible ni fácil, pues ser escuchado no significa hacer lo que digas. Queremos esa

democracia radical, pero es muy compleja hacerla realidad. Es muy difícil ponerse en la piel del otro y decidir teniendo a todos en cuenta. Pero en un proyecto hay que tomar un camino, una decisión, la mejor posible. (Acompañante de Alavida)

La decisión por organizarse de esta manera ha llegado después de mucha reflexión y experiencias difíciles. No obstante, todas las partes se sienten escuchadas, no hay un autoritarismo como se conoce en la escuela tradicional. Las familias participan a través de las formas instauradas para ellas y siempre pueden expresar lo que sienten.

El alumnado de primaria y secundaria tanto en Alavida como en MAS toma decisiones relacionadas con el día a día mediante la asamblea, pero hay aspectos sobre los que no puede deliberar pues se entiende que no debe ser el responsable. Es decir, pueden participar en aquello que pueden gestionar y que es adecuado a su etapa evolutiva y madurez. “Para qué preguntar cosas que no pueden o no saben decidir, no puedes hacerles partícipes de cosas de las que no son responsables. Pueden elegir si se ponen el pantalón rojo o verde, pero no el alojamiento para las vacaciones” (Acompañante de Alavida). Como el alumnado puede llevar temas a la asamblea, ha ocurrido que ha intentado decidir sobre aspectos que para los acompañantes no eran de su potestad y se les ha parado.

Nosotros no creemos en la democracia en el sentido de las votaciones. Porque el que argumente mejor o tenga más votos no siempre tiene la razón. Para la sociedad es lo que tenemos y con el desarrollo humano que tenemos no podemos aspirar a mucho más. En Alavida funcionamos por consenso, aunque sabemos que también se puede manipular (Acompañante de Alavida).

Alavida ha conseguido, tras años de trabajo, un sistema asambleario muy eficaz, constructivo y deliberativo, algo que en MAS todavía están luchando por conseguir. La limitación en la toma de decisiones del alumnado en MAS y Alavida, no la encontramos en El Dragón. En esta escuela, por ejemplo, una niña propuso en la asamblea (*Parliament*) la expulsión de la directora y de un acompañante por incumplir una norma. El Dragón se reconoce como escuela democrática y de ahí emana esta forma de participación horizontal. El *Parliament* es el órgano principal y acude todo el alumnado desde los más mayores de infantil hasta los de secundaria. A diferencia de MAS y Alavida, no es obligatoria la asistencia, es siempre una persona un voto sobre cualquier tema y está más abierta a la deliberación de cualquier aspecto mientras no vaya en contra de los derechos humanos o los principios fundacionales de la escuela.

Es significativo que desde el punto de vista de la participación del alumnado hay diferencias entre aquel que viene de escuelas alternativas que participa con transparencia y sin buscar manipular y el alumnado que procede de escuelas tradicionales que buscan cómo conseguir sus objetivos estratégicamente sirviéndose muchas veces de la manipulación o de otras herramientas. Se percibe como la inocencia frente a la picardía, la convivencia y la confianza frente a la supervivencia y la desconfianza que reina en la escuela tradicional.

Las características encontradas en estas escuelas y que la permiten ser participativa son:

- El alumnado desde infantil es respetado y se fomenta su autonomía, participación y responsabilidad, tanto en sus propias decisiones como en el funcionamiento del centro educativo a un nivel más global.
- Aunque las familias no toman decisiones en el día a día de la escuela y el alumnado está limitado en algunas decisiones en escuelas como MAS o Alavida,

en general podemos decir, desde la perspectiva de la comunidad educativa que su funcionamiento y organización es participativa. Y lo es aún más si se compara con la escuela tradicional y su autoritarismo.

- Aunque no hay grupos excluidos a los que deban poner especial atención en su participación, sí buscan que el alumnado con diferente idioma o necesidades educativas especiales pueda participar como uno más.
- En El Dragón existe un órgano de participación democrático y horizontal para el equipo docente, no docente y el alumnado. En MAS y Alavida las asambleas en primaria permite la participación y la toma de decisiones sobre aspectos que afectan al día a día. Además, en las tres escuelas el alumnado con el acompañamiento del profesional toma las decisiones sobre su aprendizaje (organización, contenidos a abordar, estrategias didácticas...).
- Se distribuyen responsabilidades y liderazgos a través de la entrega de roles que van rotando en la asamblea y en general en las tareas que hay que realizar en los centros (limpieza, cuidado de zonas, responsables de tareas...).
- En El Dragón la apertura al entorno es total. Acuden multitud de profesionales o entidades y a su vez el alumnado visita muchas empresas e instituciones.

Los resultados del trabajo que realizan estas escuelas sobre la segunda fase descrita por Bree Picower (2012) y basada en el Respeto, muestran cómo es posible un abordaje pleno de la convivencia y la participación. El resultado es un tratamiento implícito, explícito y transversal, consiguiendo un alumnado respetuoso y capaz de participar y solucionar conflictos. En la tabla 3 recogemos los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies.

Tabla 3. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

FASE	ABORDA	HERRAMIENTA UTILIZADAS
Respeto por el medio y por el resto de personas y especies	El respeto a la naturaleza	Salidas semanales a la naturaleza Respeto a los animales y plantas Reciclaje y reducción de consumo
	El respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender	Partir del interés del alumnado Cada alumnado realiza el seguimiento de su aprendizaje Acompañamiento individual Diferentes ritmos
		Convivencia Uso de límites y normas Comunicación no violenta y respetuosa Resolución de conflictos y organismos para ello.
	El respeto a los demás	Amor incondicional Participación Decisión en el propio proceso de aprendizaje Asambleas y Parlamentos Democracia deliberativa (no radical)

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Es probable que, como afirma Brunner (2001), estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una transformación de alcance similar a las que originaron la escolarización, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Las líneas de discusión que se pueden abrir a partir de este artículo son muy enriquecedoras debido al momento de cambio educativo en el que nos encontramos y al gran número de escuelas alternativas que se están creando en estos últimos años. Tenemos varias líneas de discusión para abordar alrededor de esta investigación:

- La transferencia de los resultados a la escuela convencional y la contribución de la escuela alternativa a la consecución de un mundo más justo.
- El aporte a la Justicia desde el autoconcepto, la autoestima y el respeto y sus diferencias con el planteamiento de Bree Picower (2012).

En referencia a la primera línea de discusión es importante señalar que estas escuelas al ser privadas y caras (no hay otra forma de crearse y mantenerse) son exclusivas y excluyen. Esto hace que una de sus carencias sea la homogeneidad de su alumnado. “Quizá me preocupa el tema de la diversidad. Es muy homogéneo el origen de todo. La dificultad y precariedad no está presente. Estas cosas facilitan todas las relaciones” (Acompañante de MAS). Además, si las familias que tienen un concepto de educación más justa llevan a sus hijos a estas escuelas, dejan de estar en la convencional donde tanto aportan al resto de alumnado y a la consecución de un cambio en el sistema educativo.

Sin embargo, a su vez estas escuelas son inclusivas, pues son capaces de conseguir que el alumnado que está excluido y destinado al fracaso en escuelas tradicionales, consiga ser un alumno más, motivado y con todo un futuro por delante. Además, permite ser un modelo para demostrar que otra escuela es posible e inspirar a la escuela convencional y a cientos de profesionales que trabajan en ella con la esperanza de cambiarlo.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las escuelas alternativas, como hemos visto, no son iguales entre sí, ni en su organización, objetivos, perspectiva ni modelo. Por ello tenemos que ser cautos a la hora de hablar de ellas de manera genérica.

Podemos decir, tras los resultados obtenidos, que estas escuelas trabajan mejor la Justicia que la escuela tradicional, pero por su modelo (privado y exclusivo) y tamaño, no podemos decir que contribuyan directamente a un cambio social. Sin embargo, sí es posible transferir este modelo a la escuela convencional, aunque sabemos que además de algunas modificaciones sería necesario (y no fácil) un cambio de mirada muy fuerte en el profesorado y en las familias.

Las escuelas descritas, según la clasificación de Boyle-Baise (2003), forman personas responsables y respetuosas (Alumnado Responsable Personalmente) que participan en la sociedad (Alumnado Participativo) con nociones de Justicia Social y Ambiental (Alumnado Orientado a la Justicia). Su reto, es cómo abordar la educación secundaria para que las nociones de Justicia Social y Ambiental aumenten. Los resultados recogen que estas escuelas son un ejemplo en lo que tiene que ver con Autoestima, autoconcepto y respeto, pero queda mucho trabajo en las siguientes fases: Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, despertar la conciencia y pasar a la acción. Estas fases son trabajadas en escuelas libertarias o escuelas con una tradición

progresista o comunitaria donde trabajan metodologías de aprendizaje servicio, actividades de apoyo a la comunidad y acción para luchar contra la opresión y las injusticias, actuando en muchos casos como centros sociales. Quizá el ejemplo de una escuela justa debería ser la fusión de estas escuelas más libertarias y en lucha contra las injusticias, con las escuelas libres, respetuosas, activas y democráticas que hemos investigado.

En referencia a la segunda línea de discusión es importante señalar como el trabajo realizado por estas escuelas alternativas sobre el autoconcepto, la autoestima y el respeto es diferente al planteamiento de Bree Picower (2012) y de Murillo y Hernández-Castilla (2014). Los resultados que aportan estas escuelas son un trabajo de fondo que se realiza en todo momento como línea de centro, mientras que estos autores en sus artículos proponen una visión que da lugar a actividades con un carácter más social, pero puntuales y por tanto difíciles de conseguir que se ejecuten de manera transversal.

Bajo nuestro punto de vista no necesitamos escuelas que hagan actividades y acciones que contribuyan a que la escuela sea más justa. Necesitamos de manera urgente escuelas justas en su plenitud y de manera profunda. Para ello es necesario trabajar como lo hacen las tres escuelas investigadas donde lo urgente no se impone a lo importante y por tanto cualquier contenido o herramienta imprescindible tradicionalmente o cumplimiento de programaciones o currículos oficiales, no está por delante de sus objetivos o perspectiva. Para conseguirlo en la escuela convencional quizá tendremos que priorizar en trabajar con el profesorado y las familias para que aumente su conciencia sobre la importancia del cambio educativo hacia una mayor Justicia Social y Ambiental.

El progreso de estas escuelas debe ser investigado, pues corren el peligro de separarse de los motivos de su nacimiento (la lucha por no matricular a sus hijos en escuelas injustas) y encontrarse dentro de la moda de la innovación educativa que mercantiliza la educación y tiene una visión neoliberal.

Referencias

- Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Agyeman, J. y Evans, B. (2004). 'Just sustainability': The emerging discourse of environmental justice in Britain?. *The Geographical Journal*, 170(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.0016-7398.2004.00117.x>
- Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (2003). *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Boston, MA: MIT press.
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: Urban Institute.
- Arriaga Legarda, A. y Pardo Buendía, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Boyle-Baise, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 50-70. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473215>

- Brainard, J. S., Jones, A. P., Bateman, I. J., Lovett, A. A. y Fallon, P. J. (2002). Modelling environmental equity: Access to air quality in Birmingham, England. *Environment and Planning A*, 34(4), 695-716. <https://doi.org/10.1068/a34184>
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26-29.
- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203-21.
- Bullard, R. D. (2005). *The quest for environmental justice: Human rights and the politics of pollution*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Carneros, S., Fuentes-Julian, S., Ruiz, L., Quilez, M., Tomé, M., González, S., ... Castrillo, R. (2015). *Renovación educativa: Propuesta urgente, real y práctica*. Madrid: Red Internacional de Educación (RIE).
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. Londres: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203278000>
- Comisión Europea. (2008). *Child Poverty and Well-being in the EU: Current Status and Way Forward*. Luxemburgo: Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, 292, 157-190.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602007000200004>
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294956.001.0001>
- Dobson, A. (1999). *Fairness and futurity essays on environmental sustainability and social justice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294891.001.0001>
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Erickson, F. y Shultz (1981). When is a context? Some issues and method in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Freinet, C. (1944/1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1969/1999). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. Ciudad de México: Siglo.
- García-Vera, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Grass, R. (1995). Environmental education and environmental justice: A three circles perspective. *Pathways to Outdoor Communication*, 5(1), 9-13.
- Greenberg, D. y Sadofsky, M. (1992). *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience*. Framingham, MA: The Sudbury Valley School.

- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- González Pecotche, C. B. (2009). *Curso de iniciación logosófica: Estudio y práctica de los conocimientos que lo informan*. Buenos Aires: Fundación Logosófica (Obra original publicada en 1963).
- González Pecotche, C. B. (2014). *Introducción al conocimiento logosófico*. Buenos Aires: Fundación Logosófica (Obra original publicada en 1951).
- Gvirtz, S., Grinberg, S. M. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Heiman, M. K. (1996). Race, waste, and class: New perspectives on environmental justice. *Antipode*, 28(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1996.tb00517.x>
- Haughton, G. (1999). Environmental justice and the sustainable city. *Journal of Planning Education and Research*, 18(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/0739456X9901800305>
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Herrero Cadarso, J. (2004). Ojo de agua: educación para el respeto. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 34, 37-41.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Legarda, A. A. y Buendía, M. P. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Louv, R. (2005). *The last child in the Woods*. Londres: Algonquin Books.
- Macintyre, A. C. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martín, E., Santiago, K., Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 17-20.
- Martín Luengo, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-74
- Miller, D. (2003). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Montessori, M. (1939). *Manuel práctico del método*. Barcelona: Araluce (Obra original publicada en 1915).
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1909)

- Moore, J. (1976). Hume's theory of justice and property. *Political Studies*, 24(2), 103-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1976.tb00097.x>
- Mosterín, J. y Riechmann, J. (1995). *Animales y ciudadanos. Indagación sobre el lugar de los animales en la moral y en el derecho de las sociedades industrializadas*. Madrid: Talasa.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Neill, A. S. (2009). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Neill, A. S. (2004). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.
- OCDE. (2007). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Petersen, P. (1934). *Pedagogía*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Petersen, P. (1929). *El plan Jena de una escuela primaria general libre*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raywid, M. A. (1988). Alternative Schools: What makes them alternative? *Education Digest*, 54(3), 11-12.
- Reich, R. B. (1993). *El trabajo de las naciones: hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Paidós ibérica.
- Sandel, M. J. (1982). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Steiner, R. (1907/1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1924/2012). *Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares. Fundamentos para una ampliación del arte de educar*. Madrid: Rudolf Steiner.

- Taylor, C. (2003). Cross-purposes: the liberal-communitarian debate. En D. Matravers y J. E. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 195-212). Nueva York, NY: Routledge.
- UNESCO. (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Llegar a los marginados*. París: Oxford University Press.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wild, R. (1999). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites, amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195392388.001.0001>

Breve CV de los autores

Sergio Carneros

Doctorando en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Diplomado en Magisterio de Educación Física (obteniendo el Premio Extraordinario) y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). Máster Oficial en Neurocontrol Motor por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Postgrado de Experto en Atención Temprana por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros y miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Funda y preside la Red Internacional de Educación (RIE). Ha trabajado en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial en España y coordina proyectos educativos con gobiernos, escuelas y universidades en países como El Salvador, Panamá, Filipinas, Bolivia o Ecuador. Realiza decenas de formaciones y ponencias anuales y cuenta con diversas publicaciones de libros. ORCID ID: 0000-0003-0275-735X. Email: sergio.carneros@hotmail.com

F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” y Secretario Académico del Instituto de Derechos Humanos, Democracia, y Cultura de Paz (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación y de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Página web de docencia: <http://uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es

A Contribuição de Anísio Teixeira para a Promoção do Bem-estar Docente

The Contribution of Anísio Teixeira to the Promotion of Teacher Wellbeing

Hildegard Susana Jung *

Ane Patrícia de Mira

Paulo Fossatti

Universidade La Salle, Canoas

O objetivo o presente artigo consiste em problematizar a contribuição de Anísio Teixeira na promoção da gestão do bem-estar docente. A metodologia empregada para essa investigação é de cunho qualitativo, com coleta de dados na literatura e dados empíricos. A base teórica assenta-se principalmente no legado de Anísio Teixeira, que há mais de meio século já anunciava a vivência desse status nas condições de emprego do professor, bem como sua superação através de uma sólida e continuada formação docente. Os resultados apontam para uma proposta que leve em conta o trabalho colaborativo e a formação de redes intelectuais como forma de superação, e de alcance do bem-estar docente, tão necessário ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Foram encontrados ainda contundentes sinais sobre a responsabilidade da gestão escolar na promoção do bem-estar docente. O diálogo, a escuta e a atitude sensível do gestor foram considerados elementos-chave neste processo. Após a elaboração dessa pesquisa, concluímos que a formação, seja ela inicial ou continuada, a troca com os colegas de profissão, poderá atuar como aliada ao sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência e se alimenta disso como estratégia de superação. A formação continuada, assumida pelos gestores e pelos docentes, surge como um antídoto ao mal-estar.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho, Condições de trabalho, Educação ao longo da vida, Ensino, Bem-estar social.

The objective of this paper is to problematize the contribution of Anísio Teixeira in promoting the management of teacher welfare. The methodology used for this research is qualitative, with data collection in the literature and empirical data. The methodology is based mainly on the legacy of Anísio Teixeira, who for more than half a century had already announced the experience of this status in the conditions of employment of the teacher, as well as its overcoming through a solid and continuous training of teachers. The results point to a proposal that considers the collaborative work and the formation of intellectual networks as a way of overcoming, and of reaching the teacher welfare, so necessary to the development of a quality education. Significant signs were also found on the responsibility of school management to promote teacher well-being. The manager's dialogue, listening and sensitive attitude were considered key elements in this process. After the elaboration of this research, we conclude that the formation, be it initial or continued, the exchange with the colleagues of profession, can act as ally to the subject that is filled with something that makes sense for its existence feeds on it as a strategy of overcoming. Continuing education, taken up by managers and teachers, appears as an antidote to malaise.

Keywords: Quality of working life, Working conditions, Lifelong education, Teachers, Social welfare.

*Contacto: hildegardsjung@gmail.com

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

Recibido: 20 de abril 2017
1ª Evaluación: 3 de mayo 2017
2ª Evaluación: 29 de mayo 2017
Aceptado: 14 de junio 2017

Introduzindo o tema

Ao abordarmos a contribuição de Anísio Teixeira para gestão do bem-estar docente assumimos uma realidade de mal-estar vivida pelos educadores. As notícias sobre professores com depressão e inclusive suicídio são frequentes nos meios de comunicação, como aconteceu em junho de 2016 com uma professora da rede pública no estado de Sergipe¹.

Desta forma, antes de desenvolvermos com mais profundidade a ideia do bem-estar, faremos um resgate das principais causas do mal-estar docente a fim de situarmos a problemática de pesquisa e depois apresentar a contribuição de Anísio para a promoção da Gestão do Bem-estar Docente. Da mesma maneira, reconhecemos a importância de fazer a gestão dos processos docentes a fim de promover o bem-estar.

O mal-estar docente tem sido tema de reflexão e estudos por parte de diversos autores, entre eles Silva (2015), Esteve (1994) e Timm, Mosquera e Stobaüs (2010). Para Esteve (1994), o mal-estar docente está associado à descrição dos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 24). O mal-estar dos professores, daqueles que dedicam suas carreiras profissionais ao ensino, está intimamente ligado ao ser e “estar no mundo” e como esse mundo os afeta enquanto seres humanos.

De acordo com Timm, Mosquera e Stobaüs (2010) o mal-estar reside no sentimento de incapacidade de realizar um bom trabalho. Ao mesmo tempo, os professores culpam-se, talvez inconscientemente, de permitir que fatores privados ou pessoais interfiram em seu desempenho. Segundo os autores, ao professor se impôs tradicionalmente “não misturar o lado profissional com o lado pessoal, exigindo-se deste ser humano que deixe problemas suspensos e que deles se lembre após o sinal de término de suas aulas e estando já longe da escola” (Timm, Mosquera e Stobaüs, 2010, p. 873). Por outro lado, a recíproca também acontece, ou seja, o professor se sente frustrado em suas relações familiares, por “permitir” que problemas e a multiplicidade de tarefas de seu cotidiano profissional interfiram na esfera pessoal, impossibilitando que consiga oferecer às pessoas de seu convívio a atenção que imagina merecerem, culpabilizando-se. Diante disso, importa a reflexão e análise desse contexto para promoção de uma gestão do bem-estar docente.

Portanto, esse artigo busca objetiva problematizar a contribuição de Anísio Teixeira (1963) na promoção da gestão do bem-estar docente. Em 1963 ele já postulava que o educador “está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes” (p. 143). Na época, o autor se referia à “civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna”. Hoje, podemos mencionar a revolução tecnológica e digital, o mundo líquido (Bauman, 2001), a vertiginosa desorientação dos mapas (Santos, 2002) e a sociedade gestada no advento da automação (Arendt, 2001).

¹ Mais informações em:

<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/professora+comete+suicidio+apos+perda+de+salario+docente+deixou+carta/77381>

A escola, por sua vez, e em consequência os educadores e educadoras, tenta adaptar-se ao novo perfil de aluno que ingressa na educação formal, garantida como universal e pública pela Constituição de 1988. No viés das mudanças da sociedade contemporânea, além dos tensionamentos resultantes dos valores e comportamentos, os jovens estudantes, considerando seu estágio de desenvolvimento, facilmente deixam-se influenciar por certos modismos, estranhos aos professores, gerando instabilidade. Desta forma, “cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar” (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 25), considerando a complexidade do contexto no qual a escola está inserida. Para completar a lista, temos as pressões das avaliações externas, que cobram resultados, os quais frequentemente se limitam a boas notas dos estudantes em testes estandardizados.

Para melhor organização deste trabalho, o primeiro tópico apresenta Anísio Teixeira ao leitor e trata da sua visão de educação difundida no Brasil, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, defendendo os ideais da Escola Nova e do ensino público e gratuito. Num segundo momento, resgatamos dos escritos deste autor central da história da educação brasileira a sua preocupação com o mal-estar docente, que ele denomina como “crise” (anunciada). Por último, trazendo alguns elementos empíricos extraídos de pesquisas realizadas por autores deste artigo, propomos uma reflexão acerca do chamado mal-estar docente (Esteve, 1994; Picado, 2009; Silva, 2015) e seu contraponto, o bem-estar docente ou produção de sentido (Fossatti, 2013, 2009; Frankl, 2003; Pimenta, 2002). A partir dessa ponderação inicial, nos deteremos nas possibilidades da gestão da promoção do bem-estar de educadores da escola do século XXI.

1. Anísio Teixeira, Um idealista

Segundo Balestrin e outros (2015), o baiano Anísio Spínola Teixeira nasceu no dia 12 de julho de 1900, na cidade de Catité. Filho de família abastada economicamente, estudou em uma escola jesuíta, “onde teve contato com muitos professores de grande importância que detinham a vocação sacerdotal e acadêmica” (Balestrin et al., 2015, p. 2). Devido, talvez, a essa influência, Anísio Teixeira demonstrou interesse em ingressar na carreira religiosa, não obtendo, porém, a aprovação de seus pais. Neste sentido, Nunes (2010, p. 14) esclarece que “O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesiástica”.

Assim sendo, em 1924, Anísio Teixeira iniciou sua carreira pública, assumindo o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia. Desta maneira,

Por força do cargo assumido, entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. (Nunes, 2010, p.16)

Em uma de suas viagens internacionais, Anísio Teixeira conheceu o “filósofo americano John Dewey, o qual marcou decisivamente sua trajetória intelectual” (Balestrin et al., 2015, p. 3) e de quem traduziu dois ensaios em 1930. O pragmatismo de Dewey, que denunciava uma atitude antidemocrática de parte da escola nos Estados Unidos, aportou a Anísio Teixeira “um guia teórico que combateu a improvisação e o autotatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (Nunes, 2010, p. 19).

No Distrito Federal, em 1931, Anísio Teixeira ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Mesmo tendo se demitido em 1935 por pressões políticas, enquanto esteve no cargo “teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública, atingindo a escola primária, a escola secundária e o ensino de adultos com a formação da Universidade do Distrito Federal” (Balestrin et al., 2015, p. 3).

Após retirar-se da vida pública, em 1936, Anísio Teixeira publicou a obra “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”. A ideia central desta obra concentrava-se na discussão dos fundamentos e diretrizes de seu programa de reformas, localizando o problema da educação no País no âmbito da gestão –demasiadamente burocrática–, da estrutura física ineficiente, do problema da universalização e até na reorganização do ensino elementar, secundário e da formação docente.

Pressionado pelo Estado Novo, interrompeu sua produção intelectual e dedicou-se à exportação de minérios. Em 1946, quando, após a Segunda Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi convidado para o cargo de Conselheiro da Educação Superior, que desempenhou por somente um ano. Em 1951, com a abertura democrática no Brasil, ocupou o posto de Secretário da Educação na Bahia, quando pôde colocar em prática seus projetos de educação baseada na experiência e na preparação para o trabalho e a cidadania, de forma integral:

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente. (Nunes, 2000, p. 12)

Também em 1951, com a criação da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), Anísio Teixeira tornou-se seu secretário-geral, cargo que, no ano seguinte, acumulou com o de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1956, escreveu “A educação e a crise brasileira”, obra na qual aborda a crise da educação no Brasil, apresentando padrões brasileiros de educação e de cultura, analisando os modelos históricos e os vigentes. Realiza uma avaliação do inter-relacionamento entre a sociedade e a educação, salientando a influência da estratificação social sobre as oportunidades educacionais dos indivíduos. Além disso, comenta os debates em torno do projeto e da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação, de 1961. A crise, portanto, apoia-se em tríplice e complexa problemática: a) a da universalização, posto que os filhos dos trabalhadores tinham que abandonar os estudos muito precocemente para auxiliar no sustento da família; b) a crise docente, cuja classe começa a perceber-se enquanto categoria – posto que até há bem pouco tempo ensinar era um trabalho voluntário –, o que passava pela necessidade de gestão e de

formação; c) a crise da estrutura das escolas, não somente física, mas estrutural, como já anunciamos (Teixeira, 1956).

Em 1957 lançou “Educação não é privilégio”, e em 1961 participou da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB). Com o golpe militar, em 1964, foi afastado da vida pública. Durante esse período, trabalhou como professor visitante nas universidades de Colúmbia (1964) e de Nova Iorque (1965).

De volta ao Brasil, em 1966,

tornou-se consultor de assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (1966-1971). Nesse período, escreveu seus últimos dois trabalhos: Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil. No dia 11 de março do ano de 1971, foi encontrado morto no poço do elevador do edifício onde morava. (Balestrin et al., 2015, p. 4)

O legado de Anísio Teixeira, portanto, desde a sua ativa participação na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, leva a pensar a escola de uma maneira plural, para ricos e pobres, democrática, ou seja, a

educação progressiva, como Anísio costumava falar, possuía um ideologia democrática, de cunho liberal, onde o sujeito possuía autonomia e liberdade de escolhas. Percebemos, então, que essa ideologia busca tornar a escola mais adequada a sociedade contemporânea. Segundo o pensamento de Anísio, a escola deve representar uma comunidade, que forme cidadãos e se comprometa com uma melhor conexão com a vida social. Firma-se como situação concreta de vivência da vida em uma sociedade com perspectivas democráticas. (Balestrin et al., 2015, p. 7)

2. A preocupação de Anísio Teixeira com o mal-estar docente

A preocupação de Anísio Teixeira com a escola (em crise) e a formação de professores é uma constante em suas obras. A sociedade brasileira, segundo o autor, formada primeiramente por senhores e escravos, e depois por senhores e povo, caracteriza-se pela fusão de dois sistemas escolares: a escola da elite e a escola do povo. Por outro lado, sua expansão e universalização, concentram-se em uma estreita relação com um “grande movimento de formação de professores” (Teixeira, 1966, p. 204). A escola, em seu entendimento, universal, deveria desenvolver as habilidades dos jovens, preparando-os para o trabalho e para a prática da cidadania:

O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhes dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas, a fim lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira. (Teixeira, 1963, p. 143)

Apesar disso, lamenta Anísio Teixeira, a escola de sua época (o período industrial) leva o estudante à automação, “transformando-o em um brinquedo das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer” (Teixeira, 1963, p. 144). A docência, que até há pouco tempo era considerada como um sacerdócio, vê-se abruptamente como parte integrante de uma “linha de produção, tendo que adaptar-se ao modelo tecnicista. A pedagogia tecnicista tem origem norte-americana. Adota o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica e seu ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho.

Com relação à revolução dos meios de comunicação da década de 1960, Anísio Teixeira já alertava que há o risco de que os mesmos promovam o condicionamento político e ideológico do homem. Logo, a promoção do bem-estar se dá por uma gestão democrática, participativa, emancipatória, capaz de gerar igualdade de oportunidade para que todos possam se educar e se redistribuir pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões (Teixeira, 1956).

Sobre o sentimento de estranhamento do professor com relação ao novo perfil estudantil, que na introdução deste trabalho referimos com Gatti, Barreto e André (2011), Anísio Teixeira igualmente já dizia que o professor passou de protagonista a coadjuvante no processo de ensino:

Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança. (Teixeira, 1963, p. 144)

Com a emergência dos veículos de comunicação de massa, portanto, o professor, considerado por Anísio Teixeira (1963) como o guardião e transmissor da cultura, tornou-se obsoleto, pois estava até então preparado para “ministrar a cultura muito simples e paroquial do século passado” (p. 145).

Antevendo, talvez, a era da globalização e o desafio docente ante esta nova realidade, Anísio Teixeira prevê a extinção das fronteiras na contemporaneidade:

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. (Teixeira, 1963, p. 145)

Em outras palavras, se internacionalizamos os problemas, os mal-estares, isto significa que também podemos internacionalizar, globalizar propostas de bem-estar. A este respeito Anísio Teixeira sempre defendeu que a escola não pode ser implantada de fora para dentro em uma comunidade, ou seja, a busca de soluções para os problemas, assim como pelo bem-estar, deve acontecer no nível da coletividade:

Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização. (Teixeira, 1956, p. 202)

A qualidade da educação oferecida pela escola de Educação Básica também consistia em motivo de inquietações para Anísio Teixeira, pois se limitava, segundo ele, ao ensino da leitura e da escrita, em detrimento da pesquisa, da experimentação e da preparação para a participação política, pois a mesma “não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre à vida cívica e política de uma nação” (Teixeira, 1965, p. 146). Passadas mais de cinco décadas desde a publicação das palavras que acabamos de citar, nos perguntamos o que mudou, uma vez que nossas avaliações em larga escala testam os

estudantes em Português e Matemática principalmente. As mudanças são irreversíveis, diz Anísio Teixeira, mas a harmonia entre estas transformações e a escola somente será restaurada “se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano” (Teixeira, 1963, p.148).

Se entendermos a precariedade humana como fator de mal-estar, uma escola humanista pode contemplar a promoção do bem-estar docente. Também neste sentido Anísio Teixeira deixou um importante legado, tendo em vista sua preocupação com a dicotomia entre as ciências humanas e as exatas. Em outras palavras, a preocupação com a formação integral do ser humano era uma constante nos escritos do autor, principalmente quando o mesmo tece duras críticas ao ensino reprodutivista: “estamos oferecendo uma escola de meias letras, com métodos anacrônicos de memorização, a funcionar em meio ou terço de tempo, e a produzir em série adolescentes desadestrados mental e praticamente” (Teixeira, 1956, p. 69). Na mesma obra, a preocupação é reiterada: “Acentuamos que o homem está progredindo materialmente e se deteriorando espiritualmente, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos” (Teixeira, 1956, p. 338).

Para tanto, Anísio Teixeira aposta na formação continuada docente, juntamente com a pesquisa. Em sua visão, é necessário o desenvolvimento do pensamento científico:

O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. (Teixeira, 1963, p. 147)

Anísio Teixeira, um idealista, sonhava, para o século XXI, com uma escola baseada na experimentação e não na repetição. Uma escola sem dicotomia de saberes, sem a segregação de professores em suas salas, fechados ali com seus alunos, como hoje denuncia Nóvoa (2009). Passado mais de meio século, lamentavelmente ainda são raras as escolas que seguem o modelo por ele idealizado:

A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã. Nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. (Teixeira, 1963, p. 147-148)

3. Do mal-estar ao bem-estar docente. Alguns elementos empíricos

O mundo da pós-modernidade, Santos (2002) o compreende como caracterizado pela fluidez das relações sociais. No mesmo sentido, Bauman (2001) conclui que este apresenta-se líquido, fluído, pela velocidade do acesso às informações e pelo caráter de extraterritorialidade que confere o uso das novas tecnologias. Neste contexto, o autor

conclui que o controle social, antes tarefa do Estado e, de alguma forma, mediado pela sociedade, desloca-se ao mercado, em uma estética vinculada ao consumo. No mundo líquido, os sujeitos padecem de uma desesperança existencial, convivendo com o paradoxo entre ter mais liberdade e menos segurança, ou ter mais segurança e menos liberdade. Nesta fase da pós-modernidade há uma “corrosão do sentimento de comunidade, de solidariedade social [...] a percepção individual de pertencimento a uma totalidade, que era proporcionada pelo Estado, se esvai” (Bauman, 2001, p. 10).

Em pesquisa realizada recentemente por uma das autoras deste trabalho, o objetivo foi o de retratar a representação docente sobre os encontros de formação continuada oferecidos pelo Pacto Nacional do Ensino Médio durante o ano de 2014. A adesão dos educadores ao Pacto foi realizada no SisMédio, sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto. Cada docente recebeu bolsa mensal de R\$ 200 para fazer a formação, presencial e desenvolvida na própria escola, numa carga horária de 200h anuais. Para participar, deveria atuar em sala de aula e estar registrado no Censo Escolar (Jung e Sudbrack, 2016). Durante o levantamento dos dados empíricos, entretanto, houve a surpreendente decisão pela não-participação na pesquisa da maioria dos docentes de uma das escolas. Neste sentido, Bauman (2001) assevera que

Ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se dispõem a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade [...]. Os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidos individualmente estão de um lado, e as ações políticas de coletividade humanas, de outro. (p. 12)

Para Santos (2002, p. 115), vivemos um período de desencantamento, e a atual autonomia isolacionista e derrotista nos afasta do próximo, e somente “a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo”. Vivemos uma época na qual o exercício do verdadeiro sentido da palavra política, com P maiúsculo (Bauman, 2001) enquanto prática coletiva torna-se complexo. Referindo-se a uma entrevista realizada com Jonathan Rutherford, em 1999, o qual havia cunhado o termo Segunda Modernidade alguns anos antes, Bauman (2001, p. 12) retrata que este categorizou a sociedade atual como de mortos e ainda vivos, na qual “categorias zumbi e instituições zumbi” consideram que tudo é descartável, a exemplo das mercadorias. Nesta sociedade, o presente é perpétuo e não há valorização dos conhecimentos passados, ocasionando o colapso do pensamento: “o esquecimento passa a ser o combustível das relações humanas” (p. 18). O individualismo, portanto, sobrepõe-se ao sentimento de coletividade: “Em nosso mundo de furiosa ‘individualização’, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro” (Bauman, 2001, p. 6). Santos (2002) descreve bem o sentimento de inquietude percebido:

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e excessos de indeterminismo. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na estabilização das expectativas. (p. 41)

Desta maneira, Santos (2002) entende que o momento atual é de desencantamento, marcado por relações fluídas, desorientação dos mapas e alto grau de individualismo consumista: “Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos interaccionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas familiares deixaram de ser confiáveis” (p. 41). Igualmente, quando menciona a vertigem causada pela aceleração, Santos (2002) alerta que “a eventualidade de catástrofes pessoais e colectivas parece cada vez mais provável” (p. 41). No tempo das relações fluídas, há a coexistência de excessos que lhe conferem “um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas [...]. As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tonam-se rotina e a rotina, por sua vez, catastrófica” (p. 41). O professor, por sua vez, não fica imune a esta situação. Neste sentido, Oliveira (2004) alerta que

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (p. 1129)

Outros autores chamarão a este desencantamento de mal-estar. Segundo Picado (2009), a expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*), “apareceu como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como um grupo social desajustado devido à mudança social” (p. 2). Seus efeitos afetam a personalidade do profissional e se manifestam através de sentimentos como desmoralização, desmotivação e desencanto. Como fatores para o surgimento desta patologia, o autor aponta: a) os novos papéis dos educadores frente às demandas burocráticas e a transferência da tarefa educativa da família à escola; b) A contestação à função docente na pós-modernidade; c) as mudanças do contexto social, que demandam a inclusão e a aceitação da multiculturalidade; d) as modificações no sistema de ensino, como a inserção das novas tecnologias e metodologias pedagógicas diferenciadas; e) a fragilização da imagem docente perante a sociedade; f) a fragilidade das condições de trabalho e de recursos; g) a questão da violência escolar, e h) a acumulação de tarefas e exigências, causando esgotamento.

A partir de alguns depoimentos e também da não-participação observada, é possível perceber o que o autor supra-mencionado e também Gomes de Oliveira (2006, p. 27) chamam de mal-estar docente, o sentimento caracterizado pelo “desinteresse, apatia, desmotivação e sintomas psicossomáticos (angústias, fobias, crises de pânico)”. Desde o depoimento do (a) DB5², observa-se um alto grau de estresse, pois quando perguntamos se considera importante o incentivo financeiro para os participantes dos encontros de formação, obtivemos a seguinte resposta: “Por todo o estresse que passamos, não compensei”. A questão do aumento do trabalho burocrático também se faz presente: “Só tabelas e mais tabelas para preencher. Fomos tratados como alunos de Ensino Médio e não como professores que são responsáveis pelos avanços práticos” (DB5). O (a) DB1 acrescentou ao nosso questionário um campo que chamou de “observação”, onde

² A pesquisa contemplou duas escolas. Uma delas foi designada como escola A e a outra, como escola B. Com relação aos quatro Docentes da escola A, foram nomeados como DA1 (Docente da escola A 1, 2 e assim sucessivamente), DA2, DA3 e DA4. Os oito docentes da escola B foram chamados de DB1 (Docente da escola B 1, 2 e assim sucessivamente), DB2, DB3, DB4, DB5, DB6, DB7 e DB8.

expressa: “Espero colaborar [...] porque alguns colegas não se atualizam, não mais aprendem e mantêm cargos de professor, como se isto fosse algo superior, não admitem mediar a educação”, demonstrando sua inconformidade com a aparente apatia, desinteresse e desmotivação que também Gomes de Oliveira (2006) encontrou em sua pesquisa, a qual entrevistou 120 docentes do Rio de Janeiro. A autora utiliza a metáfora de Alice no País das Maravilhas³ para descrever a situação docente na pós-modernidade:

...logo eles se deparam com um “coelho-relógio, apressado, sempre atrasado, sempre correndo e dizendo... “é tarde, é tarde”. Trata-se de uma longa jornada de trabalho, geralmente assumida pelos professores para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados, e leva-os a trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão da manhã à noite. Ficam distantes coisas essenciais como a continuidade da formação, as indispensáveis atividades culturais. (Gomes de Oliveira, 2006, p. 28)

Como já referíamos com Gatti, Barreto e André (2011), e com Teixeira (1963), além do novo perfil de aluno, é possível depreender que o excesso de trabalho e falta de reconhecimento, além do contínuo estado de tensão e estresse, são problemas observados na vida docente pós-moderna. Ainda segundo a autora (Gomes de Oliveira, 2006), uma das consequências é o isolamento, o que poderia explicar o que observamos de parte dos 78% de sujeitos que não se dispuseram a responder à pesquisa, não dizendo *sim*, nem *não*, numa atitude de verdadeira apatia, que causou grande constrangimento frente aos apelos do (a) coordenador (a) pedagógico (a) da escola. O mesmo comportamento foi demonstrado quando informados da nossa disponibilidade em realizar a devolutiva dos dados coletados. O isolamento docente pode ser relacionado à alienação, que “pode apresentar-se como tédio, sentimento de eterna repetição de tarefas” (Gomes de Oliveira, 2006, p. 28), num sentimento de frustração.

Para escapar destas armadilhas às quais está sujeita a profissão docente, Gadotti (2009) propõe um investimento pesado na formação continuada reafirmando “[...] a ‘boniteza’ dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão” (p. 54). O autor afirma que ao lado do direito do aluno de aprender, caminha o direito do professor de ter condições dignas de trabalho e de continuar estudando, pois “são homens e mulheres tensionados pelo cotidiano, tensionados pelo trabalho, tensionados pelo meio social e em busca de uma nova identidade” (Gadotti, 2009, p. 54).

Neste sentido, Nóvoa (2009), Nogaro e Silva (2015), Fernández (1995) e outros, esclarecem que o profissional da pós-modernidade, pese que esteja envolto em um emaranhado de novas atribuições, precisa tomar decisões, ser flexível, livre de preconceitos e comprometido com a prática reflexiva e colaborativa.

Na contramão do individualismo (Bauman, 2001), apatia e desencantamento (Santos, 2002, 2009) ou mal-estar (Esteve, 1994; Gomes de Oliveira, 2006; Picado, 2009) da pós-modernidade, que se alastram ao trabalho docente, estão as propostas de aprendizagem e formação em redes intelectuais (Devés, 2003), trabalho colaborativo (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009); sessões formativas (Picado, 2009) e comunidades de prática (Nóvoa,

³ A psicóloga e pedagoga Eloísa da Silva de Oliveira utiliza-se do conto de Lewis Carroll para referir que está distante o tempo em que os professores se sentiam felizes como Alice no País das Maravilhas.

2009; Schön, 1992), como uma forma de resgatar a identidade do professorado e sua profissionalidade (Bolívar, 2003), e melhorar a qualidade da educação.

As novas tecnologias podem ser um aliado importante, segundo Damiani, Porto e Schlemmer (2009), no sentido de que a escola reveja suas concepções e consiga adaptar-se ao mundo líquido (Bauman, 2001), uma vez que precisa compreender –e com ela os professores e gestores– que não é mais os “locus privilegiado do saber instituído” (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009, p. 25). Um lampejo neste sentido pode ser percebido através da representação de dois docentes ouvidos (13,33%) que, em nossa pesquisa, colocaram como sugestão de tema a ser tratado futuramente nos encontros de formação do Pacto, oficinas com atividades que incluam o uso das novas tecnologias e redes sociais. Com relação à utilização destes instrumentos, Damiani, Porto e Schlemmer (2009) alerta: “para o sucesso dessa utilização em sala de aula, é necessário ao professor compreender os processos de aprendizagem decorrentes da era comunicacional, assumindo uma postura crítica e condizente com o atual contexto histórico” (p. 25).

No viés da formação continuada através do trabalho colaborativo, a autora (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009) supõe como fatores que podem influenciar fortemente esta prática: a qualidade das trocas que ocorrem e o ambiente no qual acontecem, que deverá ser propício, estimulando o diálogo e a participação de todos. Como princípios sobre os quais deverá assentar-se o trabalho colaborativo, esclarece:

Crescimento e respeito mútuo entre os participantes do grupo; valorização dos indivíduos como profissionais e pessoas; socialização de saberes aprendidos pelas experiências e dificuldades; atenção para o processo de estudo e investigação de problemas para a tomada de decisões individuais e/ou coletivas. (p. 9)

Indo mais além, e incluindo aqui o uso das novas tecnologias, Devés (2003) relata que através de redes de cooperação cujo objetivo seja a socialização de conhecimentos, é possível estabelecer uma rede epistemológica *desde e para* a América Latina, valorizando nossos autores e pensadores, sem precisarmos ter como referência os países europeus. As comunidades de prática (Nóvoa, 2009; Schön, 1992) são também aliados importantes no processo de trabalho colaborativo. Nóvoa (2009) observou atentamente a comunidade médica e de lá trouxe importantes lições, as quais podem ser transplantadas à formação docente:

Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa orden. (p. 13-14)

Seria desejável se os professores recém-formados pudessem contar com uma espécie de “tutor” que os acompanhasse e aconselhasse nas primeiras turmas, buscando através do trabalho prático, soluções para o insucesso e aprofundamento teórico para o aprendiz. É o que Nóvoa (2009, p. 15) chama de passar a formação de professores para dentro da profissão: “Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. Em lugar desse acompanhamento, o que nossa experiência

mostra é justamente o contrário: ao professor recém-formado são destinadas as turmas mais difíceis e, como o trabalho colaborativo é praticamente inexistente, este permanece abandonado à própria sorte. Devido a isso,

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (Nóvoa, 2009, p. 17)

Referindo-se ao resgate da identidade e da profissionalidade do professorado, Bolívar (2003) nos ensina que os anos 1980 foram marcados por uma forte valorização da gestão (o que no Brasil coincide com a adesão à política neoliberal, por recomendação de organismos multilaterais) e as práticas pedagógicas acabaram saindo do foco das discussões, mas

Si el centro como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta, ahora - tras la evaluación de las propuestas reestructuradoras- se vuelve a hablar de la necesaria recuperación del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Bolívar, 2003, p. 16)

As sessões formativas propostas por Picado (2009), além de se apresentarem como uma oportunidade de aprendizagem contínua, servem também para o fortalecimento da saúde mental do educador, pois organizadas sequencialmente, podem “despertar os docentes para mobilizar conexões e sinergias” (p. 24). Através desta estratégia, o autor insere um novo estudo ao cenário da docência: o do bem-estar docente, o qual define como “a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho” (Picado, 2009, p. 4). Ainda segundo o mesmo autor, há uma relação direta entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, pois, “tendo em conta os fenômenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma” (p. 5).

Conforme Fossatti (2013), antes de mais nada, cada pessoa pode atribuir sentido à sua vida perante três meios, denominados valores: os valores vivenciais ou de experiência, os valores criativos e os valores atitudinais:

A primeira possibilidade, os valores vivenciais ou de experiência, referem-se ao encontro com o outro, ao qual nos entregamos, respeitamos e compreendemos em sua singularidade. Os valores criativos, a segunda possibilidade, estão relacionados com todos os atos e/ou obras produzidas pelo ser humano. Podem abranger desde as pequenas construções cotidianas até a criação de uma obra de arte ou uma produção científica. A terceira possibilidade de encontrar o sentido, os valores atitudinais, diz respeito às atitudes e decisões que tomamos perante as situações que surgem em nossas vidas, especialmente aquelas relativas ao sofrimento e, até mesmo, à própria morte. (p. 63)

Amparando-se também em dados empíricos (Fossatti, 2009), o autor complementa que, para um educador ser bem-sucedido, seu quefazer pressupõe oito características principais, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa: Alegria; Didática; Domínio do conteúdo; Responsabilidade; Atualização; Solicitude; Boa remuneração e Inteligência, respectivamente. O autor entrevistou 385 sujeitos, entre acadêmicos, professores e coordenadores de cursos de uma IES Comunitária no Sul do Brasil, solicitando que

apontassem características de um professor de sucesso e, por consequência, detentor de êxito e bem-estar em sua vida pessoal e profissional.

A alegria estaria relacionada com a satisfação com as escolhas, com estar de bem com a vida e com viver com sentido. Seu contraponto seria a falta de sentido e as enfermidades psicossomáticas e neuroses, Frankl (2003) acrescenta o bom-humor à alegria, como forma de posicionar-se perante a vida. Segundo Fossatti (2013), “recuperar a alegria nos ambientes educativos, universitários ou não, é desafio urgente e necessário para a vivência do bem-estar, não somente na docência, mas em todo o cenário educativo” (p. 67). A didática foi descrita pelos entrevistados como a qualidade das trocas, da inteligência interpessoal utilizada no desenvolvimento de competências e habilidades para emitir uma determinada mensagem. No entendimento de Pimenta (2002), refere-se aos saberes pedagógicos com o saber ensinar. Segundo Fossatti (2013), a habilidade didática “remete à formação pedagógica concomitante à formação técnica” (p. 67).

Ainda na mesma pesquisa, o domínio do conteúdo, lembrado por mais da metade dos entrevistados, diz respeito ao conhecimento específico da área, ao domínio do saber. “Um saber que é mergulho na interioridade da pessoa, crescer por dentro [...] que torna-se, ao mesmo tempo, em saber para o outro, em função do outro” (Fossatti, 2013, p. 67). A responsabilidade, de acordo com Frankl (2003), refere-se à qualidade da resposta do indivíduo perante a vida. Além disso, remete a uma vivência harmoniosa entre as diversas dimensões da vida da pessoa. A atualização está simbioticamente relacionada ao que referíamos com Bauman (2001) e Santos (2002), à ideia de superação, à “sensação de que o ser humano está sempre na condição de edição superada ou ultrapassada” (Fossatti, 2013, p. 69). A solicitude está intimamente ligada aos processos de humanização, do afeto, da acolhida (Fossatti, 2013; Frankl, 2003), numa postura de empenho, interesse e atenção ao outro, com o bem comum. Neste item, o autor insere conceitos como sensibilidade e qualidade das relações entre professor e aluno, e autotranscendência. A boa remuneração foi citada por um quarto dos respondentes da pesquisa (Fossatti, 2009). Esta preocupação figura “como condição não só desejada, mas requerida para dar conta do exercício da cidadania e do cuidado de si e do outro em seus aspectos globais, sem esquecer o investimento necessário para as práticas de formação continuada” (Fossatti, 2013, p. 71).

Aliás, como já referíamos com Teixeira (1996), a formação continuada deveria dar-se em forma de grande movimento nacional, fundamentando-se (tanto a formação inicial, quanto a continuada) em uma sólida base científica que não se restringisse à preparação didático-metodológica. Pelos dados empíricos auferidos na pesquisa que acabamos de descrever, a aproximação da formação continuada apreçada por Anísio Teixeira figura como antídoto para o mal-estar.

Ainda neste sentido, a pesquisa de Silva (2015) traz contundentes sinais sobre a responsabilidade da gestão escolar na promoção do bem-estar docente. Segundo a autora, o diálogo, a escuta e a atitude sensível do gestor foram considerados elementos-chave neste processo pelos entrevistados em suas entrevistas: “A postura de escuta, oportunizar espaços de diálogo e apoio seria umas das ferramentas possíveis. E a necessidade de ser ouvido do docente é muito grande e, nessa situação, um posicionamento sensível do gestor é fundamental” (p. 99).

4. Aproximações conclusivas

Os ensinamentos de Anísio Teixeira nunca foram tão atuais. Clarivamente, o autor explorou temas como a crise educacional, em sua época relacionada com a explosão da era industrial, a nova e desafiadora postura do professor para os modos de produção e a revolução dos meios de comunicação de massa. Hoje, assignamos a crise à era digital, mas o motivo do mal-estar continua sendo o mesmo, ou seja, o (des)alinhamento da postura docente à época na qual se vive. Neste contexto, a formação surge como um antídoto.

Anísio Teixeira, em seu legado bibliográfico, menciona temas como a globalização (ainda que não com esta denominação), como o anúncio de uma época que estava por vir e expressa sua especial preocupação com a formação de professores. Estes, há mais de meio século já tinham a complexa tarefa de adaptar-se às mudanças da sociedade e ao novo perfil de aluno.

Na contemporaneidade, em meio ao mundo líquido (Bauman, 2001), de mapas desorientados (Santos, 2002), a crise docente leva ao fenômeno do mal-estar docente (Picado, 2009; Gomes de Oliveira, 2006), que pudemos analisar empiricamente, com sintomas de apatia, alto grau de estresse e desinteresse. Neste contexto, para o alcance do bem-estar docente (Picado, 2009), estreitamente relacionado com o bem-estar discente, a proposta do trabalho colaborativo e em redes intelectuais (Demo, 2004; Esteves, 2010; Masetto, 2008; Masetto e Gaeta, 2013; Nóvoa, 2009), surge como um aliado importante. Acreditamos, portanto, na mobilização dos educadores e educadoras para um trabalho colaborativo. A comunidade escolar, incluindo-se aqui as famílias, os alunos, a gestão e o corpo docente podem e devem trabalhar conjuntamente, articulando as práticas ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, fortalecendo-se a profissionalização docente e primando pela melhoria na aprendizagem dos alunos.

Desta forma, poderemos aproximar-nos dos ideais pensados por Anísio Teixeira, de um docente como mestre intelectual e de uma escola-laboratório, baseada na pesquisa e na experiência. Também neste sentido, Mosquera (1978, p. 90) alerta que, em nosso olhar sobre um docente, não podemos deixar de considerar que o mesmo é “um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações” (p. 90). Ademais, sua intimidade e questões pessoais devem ser valorizadas. O autor percebe, na dimensão afetiva, uma fonte importante de entendimento do professor enquanto pessoa e, neste sentido, o profissional busca significar sua vida e as coisas que dela fazem parte.

Para Fossatti (2013) “a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador é essencial para a problematização de sua ação pedagógica” (p. 52). Além disso, complementa que os problemas que acompanham a docência desde o seu desenvolvimento histórico, são complexos e não há como superá-los a curto prazo. Entretanto, a formação, seja ela inicial ou continuada, a troca com os colegas de profissão, poderá atuar como aliada ao sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência se alimenta disso como estratégia de superação.

Uma das limitações que o tema apresenta para a pesquisa é justamente a vertiginosa rapidez com que mudam os conceitos e as realidades, tanto aquelas que se apresentam, como as que são trazidas pelos estudantes e pelos próprios docentes. Ainda assim acreditamos ser possível apostar em um poderoso antídoto: o da formação continuada assumida pelos gestores e pelos docentes. O caminho em busca do bem-estar docente é

complexo e ainda há muito para ser pesquisado sobre o tema, incluindo-se novos estudos empíricos mais profundos, principalmente na afirmação de estratégias e políticas para a promoção do bem-estar docente.

Referências

- Balestrin, M., Sponchiado, B. A., Beuren, E. C. e Jung, H. S. (2015). A contribuição de Anísio Teixeira para a formação do cidadão. En M. Balestrin, B. A. Sponchiado, E. Beuren e H. S. Jung (Eds.), *Anais do VI Congresso Internacional de Educação* (pp. 01-10). Santa Maria: Editorial Santa Maria.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolívar, A. (mayo 2003). Didáctica y currículum. Retos actuales del Área de didáctica y organización escolar en el ámbito universitario: Experiencias, interrogantes e incertidumbres. *Reunión del área de Didáctica y Organización Escolar*, Valencia.
- Damiani, M. F., Porto, T. M. E. e Schlemmer, E. (2009). *Trabalho colaborativo / cooperativo em educação: Uma possibilidade para ensinar e aprender*. Brasília: Liber Livro.
- Demo, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: Horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação.
- Devés, E. V. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Santiago: Editorial Biblos.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteves, M. (2010). Sentido da inovação pedagógica no ensino superior. En C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-76). Porto: Legis Editora.
- Fernández, J. T. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, 19-32.
- Fossatti, P. (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Fossatti, P. (2013). *Perfil docente e produção de sentido*. Canoas: Editora Unilasalle.
- Frankl, V. E. (2003). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Sinodal.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gatti, B., Barreto, E. S. e André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Gomes de Oliveira, E. S. (2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da pós-modernidade: Os professores no país das maravilhas. *Revista Ciências e Cognição*, 7, 27-41.
- Jung, H. e Sudbrack, E. M. (2016). *Educação e formação continuada: Uma análise do pacto nacional do ensino médio*. Curitiba: Editora CRV.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. En M. T. Masetto (Org.), *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Masetto, M. T. e Gaeta, C. (2013). Docência com profissionalidade no ensino superior. *Brazilian Geographical Journal*, 4(1), 299-310.
- Mosquera, J. J. M. (1978). *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina.
- Nogaro, A. e Silva, H. A. (2015). *Professor reflexivo: Prática emancipatória*. Curitiba: Editora CRV.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, C. (2000). Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, 73, 9-40.
- Oliveira, D. A. (2004). Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127-1144.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente*. Recuperado de www.psicologia.com.pt.
- Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. En S. G. Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2002). *A Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote
- Silva, J. C. (2015). *A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade la Salle. Canoas.
- Teixeira, A. (1956). *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1957). *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1963). Mestres de Amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 40(92), 10-19.
- Teixeira, A. (1966). O problema de formação do magistério. Estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 46(104), 278-287.
- Timm, E. Z, Mosquera, J. J. M. e Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(3), 865-885.

Breve CV dos autores

Hildegard Susana Jung

Doutoranda em Educação na Universidade La Salle - Campus Canoas, bolsista Prosup/Capes. Mestrado em Educação pela URI - Frederico Westphalen (2015), Pós-Graduação em Psicopedagogia (2009), e Graduação em Normal Superior (2007). Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Políticas Públicas da Educação. Principais temas: autonomia, gestão e participação democrática, currículo, avaliação e planejamento. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos - Unilasalle, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES), URI. Revisora da RIESup e tradutora da RIFP. Com Edite Sudbrack, é autora do livro *Educação e Formação Continuada: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Percalços, Desafios e Possibilidades* (2016). ORCID ID: 0000-0001-5871-3060. Email: hildegardsjung@gmail.com

Ane Patrícia de Mira

Mestranda em Educação, na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle; especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa pela UFRGS; especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Dom Bosco (RS); especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (RJ) e Licenciada em Letras (Português/ Espanhol) pela UNILASALLE (RS). É professora de Língua Portuguesa, Redação e Língua Espanhola na Educação Básica. Tem experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Desenvolve pesquisa ligada às concepções de humanismo e humanização na Educação, marcos regulatórios da UNESCO, Plano Nacional de Educação, ensino e aprendizagem por competências e gestão escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. ORCID ID: 0000-0002-8175-8213. Email: ane.mira23@gmail.com

Paulo Fossatti

Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2009) e Pós-Doutorado em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle Canoas/RS (1999) e mestrado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Consultor Ad Hoc do CNPq. Coordenador do Projeto de pesquisa: Gestão Universitária – da teoria aos modos de efetivação em diferentes contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúcha. Reitor da Universidade La Salle Canoas/RS e docente no PPGEduc desta instituição. ORCID ID: 0000-0002-9767-5674. Email: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

