



# REICE

**RINACE**

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

**ISSN: 1696-4713**

**REICE**

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

**Octubre 2017 – Volumen 15, número 4**  
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4>

[rinace.net/reice/](http://rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia  
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú  
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador  
Mariano Herrera, Universidad Nacional de Educación (UNAE) 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, CINVESTAV-IPV, México  
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay  
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España  
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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

<b>School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain)</b>	5
<i>Feli Etxebarria, Nahia Intxausti y Verónica Azpillaga</i>	
<b>Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira</b>	27
<i>Rodrigo Travitzki</i>	
<b>Utilización de Whatsapp para la Comunicación en Titulados Superiores</b>	51
<i>María-Teresa Gómez-del-Castillo</i>	
<b>Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI</b>	67
<i>Francisco José Leria</i>	
<b>Efecto de la Motivación sobre la Profundidad en los Procesos de Estudio en Universitarios de Formación en Pedagogía</b>	87
<i>Jorge A. Salgado, Francisco José Leria, María E. Pilar Franco, Ximena R. Gajardo y María Verónica Olivares</i>	
<b>Políticas de la Educación en el Hogar en Puerto Rico: Hacia la Uniformidad de los Procesos Gerenciales</b>	107
<i>Glenda L. García Bonilla</i>	
<b>Matriz de Bienestar, Escolarización Formal y la Movilidad Social Intergeneracional del Uruguay Contemporáneo</b>	127
<i>Pablo Menese</i>	
<b>Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional</b>	141
<i>Adriana Aristimuño y Juan Pablo Parodi</i>	



## School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain)

### Clima Escolar en los Centros Escolares de Alta Eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España)

Feli Etxeberria \*  
Nahia Intxausti  
Verónica Azpillaga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

This study, part of a wider study, presents the results concerning school climate as examples of best practices in highly effective schools. Thirty-two primary and secondary schools were identified and selected using multilevel statistical modelling techniques and hierarchical linear models that identified schools with higher-than-expected student results from among all the schools in the Autonomous Region of the Basque Country. Once schools had been identified and characterised, the best practices were selected via a qualitative study involving 83 interviews with 3 groups of key informants: 25 inspectors, 26 educational advisors and 30 management teams from the 32 selected schools. Results show that school climate incorporates aspects related to academic climate, social relations and organisational structure. The development of school climate is linked to teachers' commitment to educational work, involvement, teamwork and participatory management. The ultimate aim of this study is for the best practices identified to serve as a useful tool in the design and implementation of the improvement actions carried out in all schools in the Spanish Autonomous Region of the Basque Country. Thus, one suggestion is to broaden our understanding of climate beyond peaceful coexistence between students, and to include teamwork processes and democratic participation in the peaceful coexistence plan.

**Keywords:** School discipline, Educational innovation, Educational efficiency, Primary education, Secondary education.

Este trabajo, fruto de una investigación más amplia, trata de dar a conocer que el clima escolar forma parte de las buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia. Se han identificado y seleccionado a través de técnicas estadísticas multinivel y modelos jerárquicos lineales 32 centros de alta eficacia entre todos los centros de la Comunidad Autónoma Vasca. La caracterización de sus prácticas se ha realizado con metodología cualitativa, a través de ochenta y tres entrevistas a tres colectivos de informantes clave: 25 inspectores e inspectoras de referencia; 26 asesores de referencia y 30 equipos directivos de los 32 centros seleccionados. Dan a conocer que la dimensión clima escolar en estos centros incorpora aspectos relacionados con el clima académico, relación social y estructura organizativa. El desarrollo del clima del centro va unido a la implicación del profesorado en la labor educativa, trabajo en equipo y la gestión participativa. El objetivo último de este estudio es que las buenas prácticas identificadas sirvan como herramientas para diseñar e implementar acciones de mejora en los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Así, entre las sugerencias se propone ampliar la perspectiva del clima más allá de la convivencia entre el alumnado, e incorporar procesos de trabajo en grupo y la participación democrática en el plan de convivencia.

**Descriptores:** Disciplina escolar, Innovación educativa, Eficiencia de la educación, Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria.

---

\*Contacto: [feli.etxeberrria@ehu.eus](mailto:feli.etxeberrria@ehu.eus)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 15 de junio 2017  
1ª Evaluación: 3 de agosto 2017  
2ª Evaluación: 21 de agosto 2017  
Aceptado: 28 de agosto 2017

## **Introduction**

This research project, entitled "Characterisation and best practices in high added value schools in the Autonomous Region of the Basque Country (ARBC)" aims to identify highly effective schools and compile a catalogue of the best practices employed by them. A total of 32 highly effective schools were selected, with an even split between primary and secondary. The criterion for selection was that schools must have obtained higher-than-expected student results after adjusting for the effect of contextual variables using multilevel statistical modelling techniques (Lizasoain et al., 2012). The findings of the first phase of the research project indicate that fostering a good school climate is one of the best practices employed in these schools.

## **1. Theoretical framework**

### ***1.1. School effectiveness***

The project is located within the approach known as Effective School Improvement, which aims to link the contributions of the theoretical school effectiveness movement with those of the practical school improvement movement. From this perspective, the study aims to identify highly effective schools in order to compile a catalogue of best practices. This catalogue will serve as a useful tool in the design and implementation of the improvement actions and programmes that all schools in the Spanish Autonomous Region of the Basque Country (ARBC) are obliged to establish.

The first person to begin researching school effectiveness was Weber (1971), who demonstrated the impact of schools on students' academic performance. He used the case study method to analyse schools which managed to encourage students to learn more than was expected given their particular context. This broke away from the tradition of emphasising the psychological perspective, and opened up a new field of research which took process factors into consideration. This in turn gave rise to the use of the input-process-product (IPP) methodological model instead of the previously-employed input-output model, which focused solely on the relationship between the school's input elements and student results in terms of achievement.

Initially, the research movement into school effectiveness lacked any empirically validated theoretical framework. Aware of this lack, authors' response was to develop a comprehensive theory of the factors that intervene in an effective school (Reynolds et al., 2005; Townsend, 2007).

Edmonds (1979) developed a five-factor model of effectiveness based on studies conducted in the United States. The five factors were: leadership, high expectations, school climate, focus on work and student assessment and monitoring. Based on the works published by Brookover and others (1979) and Rutter and others (1979), other authors began using qualitative techniques in the methodological field to study processes in both the school itself and the classroom (Purkey & Smith, 1983).

During the same decade, the movement entered a new methodological phase, more focused on statistics and using multi-level hierarchical models. This in turn gave rise to an analysis of school effectiveness at different levels, within a context-input-process-product approach. The aim was to develop comprehensive school effectiveness models.

One example of this is the integrated school effectiveness model developed by Scheerens (1990). This model contains a systemic structure of variables organised in accordance with context, input, process (at the level of both school and classroom) and product. The hierarchical model of school effects proposed by Stringfield and Slavin (1992) also has four levels: student, classroom, school and context. And soon after, Creemers (1994) proposed a school effectiveness model with, again, four levels of analysis: student, classroom, school and context, and included the components quality, time and opportunity in each. These proposals for comprehensive school effectiveness models all share a set of basic characteristics, namely they are all based on a systemic view of the school environment and include four levels of analysis.

Over recent decades, studies have focused on the identification of the school, classroom and context factors associated not only with academic performance but also with students' all-round development (Gray, 2006; Hernández-Castilla, Murillo, & Martínez-Garrido, 2014; Murillo & Hernández-Castilla, 2011). These studies adopt a view of effectiveness which includes students' all-round education and development.

### ***1.2. School climate in school effectiveness models***

Research carried out into effective schools has identified school climate as an important variable. The following are some of the studies which have focused on climate within the field of school effectiveness.

Purkey and Smith (1983) state that an orderly school climate is a process variable that entails having clear, reasonable and consistently-enforced rules. Sammons, Hilman and Mortimore (1995) list eleven factors for an effective school which include a learning environment with a calm, orderly atmosphere, and an agreeable, attractive physical environment which facilitates students' work. They also highlight the importance of positive reinforcement with a clear, fair, disciplinary model based on recognition and appreciation.

Just like Creemers' model (1994), Scheerens' integrated school effectiveness model (1992) includes an orderly and safe environment and discipline as process factors at the school level. Other authors have also pointed out that effective schools have an orderly, safe and disciplined climate (Scheerens & Bosker 1997; Scheerens et al., 2013).

Other studies allude to the importance of focusing on learning achievements, monitoring students' work and helping them remain focused on learning the skills to be acquired. Stoll and Fink's model (1999) establishes three groups of factors associated with school effectiveness. Of special interest here, in relation to climate, is ensuring a stimulating learning environment which includes student engagement, physical surroundings, acknowledgment and incentives, positive student attitudes and the engagement and support of both families and the local community. Samdal, Wold and Bronis (1999) also underscore a work-oriented environment and communication between teachers and students as important factors of school effectiveness.

Finally, it has been shown that schools are more effective when faculty reach a consensus regarding their vision, goals and values. This perspective is a basic foundation for creating a participatory school culture and a climate of collaboration (Hopkins, Ainscow, & West, 1994; Murillo, 2007). Murillo (2008) defines it as a sense of community, the existence of shared goals and collegiality by teachers. Sammons, Hillman and Mortimore (1995) and Stoll and Fink (1999) underscore the importance of

high-level leadership that fosters participatory management, so that all members of the educational community share the same vision, values and educational goals. A positive climate of participation gives rise to a climate of collaboration. Collaboration implies processes designed to render the educational community more open, and requires special attention be paid to relationships.

Among studies on school effectiveness in Latin America, the second regional study carried out by UNESCO/OREALC (2008) highlighted the importance of school climate as a key factor of effectiveness. To assess this factor, the authors propose the following indicators: the degree to which students feel comfortable and relaxed at school; their feeling of belonging to the institution; and their relationships with their fellow students. The Latin American model of school effectiveness (Murillo, 2007) includes climate at both a school and classroom level. At the level of the school, the following aspects are assessed: the existence of good relations between the different members of the school community; whether or not students feel happy, valued and supported by their teachers; and whether or not teachers and families feel satisfied. At the classroom level, the following aspects are taken into account: a positive and cordial atmosphere; affectionate relationships between teacher and students; and the absence of violence and conflicts to enable a better learning environment. School and classroom climates are closely related to each other, with a good working atmosphere in the school in general helping to foster a positive climate in the classroom. In another more recent study carried out in 248 classrooms in 9 Latin American countries, Murillo and Martínez-Garrido (2012) argue that climate should not only refer to good relationships between the members of the school community itself, but should also include another relevant factor, namely environmental conditions. The authors therefore conclude that environmental factors, such as tidiness and cleanliness in the classroom, impact the performance of students in year 3 of primary school. In another study on school climate, the same authors state that classroom climate is one of the factors which explains effective teaching (Murillo, Martínez-Garrido, & Hernández-Castilla, 2011).

Closer to home, the study carried out in Spain with 24 primary and secondary schools is also worth mentioning (Muñoz-Repiso et al., 1995; Murillo, 1996). The authors found that school climate is a factor which influences all other variables, and is the best predictor of all three product variables (success rate, repetition rate and global satisfaction). It is measured as the quality of relationships both within and between different segments of the educational community and the faculty's sense of collegiality.

The conclusion drawn from the studies reviewed is that school climate is a multidimensional concept. Indeed, within the school effectiveness movement this concept has been studied from several different approaches, giving rise to disagreements regarding its definition and measurement.

One of the debates focuses on the difference between the constructs *school culture* and *school climate*. According to Schoen and Teddlie (2008), considerable overlap exists in the types of variables examined by school effectiveness researchers studying school climate, and more anthropologically oriented educational researchers studying school culture.

With the aim of clarifying this confusion, Van Houtte (2005) points out that school climate is based on the shared perception of behaviour in schools. It is an organisational characteristic that participants experience and which affects their behaviour. What distinguishes climate from culture is that climate is based on perception. School culture

refers to shared assumptions, meanings and beliefs, whereas climate concerns the perception of those values, meanings and beliefs, as well as other relevant aspects of the total environmental quality of the organisation. Tagiuri (1968) also understands climate as a multidimensional concept that includes different aspects of the total environmental quality of an organisation. This author believes that climate also encompasses culture (beliefs, values, meanings, cognitive structures). Climate, therefore, refers to a broad concept that includes the characteristics that describe and distinguish an organisation. These characteristics are relatively long-lasting and influence the behaviour of those working within the organisation in question (Forehand & Gilmer, 1964).

Schoen and Teddlie (2008), however, cite Schein's model (1985) and argue that school climate is actually part of school culture, which is defined at three levels (Artefacts-symbols of culture; Espoused beliefs-school climate, and Basic assumptions-school culture).

The section below describes the education system in which this study on school effectiveness was carried out, with particular attention being paid to school climate.

### ***1.3. School climate in the context of the ARBC***

There is a regulation in the Basque Country regarding school climate, issued by the Basque Government Department of Education. Article 3 of the Basque Public School Act in 1993 includes the following aims among its stated objectives: a) To foster students' free development of personality and all-round education, based on values that enable peaceful and democratic coexistence; b) To encourage education for peace, freedom and the promotion of the ideas of cooperation and solidarity between peoples, and c) to ensure the co-educational nature of teaching.

Article 28 of the same Act refers to the autonomy that public non-university teaching institutions have in relation to approving and implementing the instruments that enable them to organise their activities. Thus, schools' Organisation and Operating Rules outline the regulations that guarantee peaceful coexistence and respect for rights, as well as ensuring that all members of the educational community fulfil their respective obligations. This enables schools to engage in actions designed to improve the climate of peaceful coexistence within their walls, and to take the necessary steps in response to situations of conflict.

There is also a decree on students' rights and obligations (Decree 201/2008) and a set of guidelines has been established for cases of bullying (Basque Government, 2011a). The aim is to make it easier to identify such cases and refer them to the intervention protocol. There is also a protocol for cases of cyberbullying, established by Del Rey and others (2011).

Another measure that has been taken is to oblige all schools to draft a Peaceful Coexistence Plan. Schools are provided with a set of guidelines with suggestions regarding possible areas of intervention: educational policy, organisation and management of everyday interactions; conflict transformation and ethics; emotions, feelings and identity; engagement; teaching and learning processes and teaching styles (Basque Government, 2011b). The aim of including these dimensions is to try and broaden schools' outlook and encourage them to implement preventive educational measures with students, as well as to strive to improve relationships between all members of the educational community (faculty, families, etc.). The objective is also to

encourage improvements in management and organisation processes at a school-wide level. Schools are offered the opportunity of setting up a Peaceful Coexistence Observatory within their own premises, involving representatives from the whole educational community (families, faculty, non-teaching staff, etc.).

A substantial amount of research has been carried out in this context, focusing mainly on characterising abuse between peers (Ararteko, 2006; ISEI-IVEI, 2009, 2012). Nevertheless, one study of three particular cases analyses how peaceful coexistence is actively promoted in schools (Campo, Grisaleña, & Fernández, 2004). The authors identify a number of primary strategies, including the fostering of positive relationships, the adoption of a preventive stance towards conflict and the involvement of the management team and project coordinators. Secondary strategies include the establishment of a clear set of rules of which the students are fully aware, encouraged participation of all involved and specific activities during class tutorials.

Nevertheless, no studies in this context have analysed the school climate of highly effective schools. The present study therefore aims to contribute to our body of knowledge regarding the best practices used by highly effective schools in relation to school climate. Its aim is to provide empirical evidence in relation to this topic, associated with the academic achievement of students in highly effective schools within the Basque Education System. The ultimate aim of this study is for the best practices identified to serve as a useful tool in the design and implementation of the improvement actions and programmes of all schools in the ARBC.

## 2. Method

A mixed model was followed, combining both quantitative and qualitative methods. Firstly, multi-level statistical modelling techniques were used to identify highly effective schools, whose students perform better than those of other schools operating in similar contexts. Secondly, qualitative methods were employed to characterise the best practices in these school.

### *2.1. Quantitative analysis: Statistical analysis of the data and selection of the schools*

Since this was a census-based study, the sample comprised the whole school-going population attending state-funded schools in the ARBC, with 409 schools fitting this criterion in relation to year 4 of primary, and 324 schools fitting the criterion for year 2 of secondary. The total sample group comprised around 33,500 students in 2009, and 36,500 in 2010. Multilevel statistical modelling and Hierarchical Linear Models were used to select 32 highly effective schools. Of these, 50% were fully state-funded schools and the other 50% partially state-funded ones, including religious schools (18.75%), Basque medium schools (12.5%), teaching cooperatives (12.5%) and others (6.25%). The diversity of the schools was patent in relation to the SECI (socioeconomic and cultural index), the percentage of students from immigrant families, the percentage of those retaking the year and the percentage of SEN students, although the majority (53.1%) scored in the mid-range in the SECI, had a 25% rate or lower of students from immigrant families (87.5%) and students retaking the year (75%), and reported a 2.5% to 5% rate of SEN students (40.6%).

The use of Multilevel statistical modelling and Hierarchical Linear Models ensures a more equal and better adjusted identification of schools, since it controls for the possible effects of contextual variables.

The statistical analyses were carried out on the basis of the results of the Diagnostic Assessments conducted in 2009 and 2010. Diagnostic Assessments (DAS) are tests designed ad hoc by the Basque Institute for Research and Evaluation in Education (ISEI-IVEI) with the same aims as PISA (*Programme for International Student Assessment*). In specific terms, the results used were those obtained for Spanish language, Basque language and mathematics in 2009 and 2010, as well as those obtained for competence in the fields of culture, technology and health in 2009 and for social and citizenship skills in 2010. DAS are conducted on a census basis in all state-funded schools in the ARBC, and are strictly confidential. They are designed mainly for training and guidance purposes and have a twofold objective. Firstly, they aim to help schools internalise a culture of evaluation that fosters improvement processes, and secondly, they gather data on the characteristics of the schools themselves. This data is then used to help design more effective education policies.

Given the nested organisation of the data, the analyses were carried out from a multilevel perspective. The structure of the variability in each of the defined aggregation levels was respected, with the scores for each subject being nested at the student level (Level 1), which in turn is nested at the school level (Level 2). To adjust and validate the multilevel models, the decision was made to include only those variables that were strictly contextual (i.e. those over which the school has no influence).

Specifically, the  $X_q$  Level 1 co-variables refer to students and indicate: a) the teaching language model chosen; b) sex; c) the language most used in the student's family; d) whether or not they themselves or one of their parents are immigrants; e) the family's economic, social and cultural status (ESCS); f) whether or not they are a retake student (i.e. whether or not they have been kept back a year); g) results obtained last year in the target competences; h) expectations regarding performance; i) whether or not they are given homework; j) number of hours spent doing homework; k) help received in relation to their homework; and l) number of extracurricular activities engaged in throughout the week.

The linear equation of the multilevel model corresponding to this level, which encompasses the score variation in each criterion variable within each school is:

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

with  $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$ , where:

$Y_{ij}$ : is the score obtained in each of the four competences assessed by student  $i$  from school  $j$ .

$\beta_{0j}$ : is the mean performance of each school.

$\beta_{qj}$ : is the linear influence of the student co-variable  $X_q$ .

$X_{qij}$ : is the score obtained by student  $i$  from school  $j$  for the co-variable  $X_q$

$r_{ij}$ : is the residual for student  $i$  from school  $j$ , or in other words, the amount by which said student diverges from what is expected in their school.

As mentioned earlier, this differential or residual score was obtained using hierarchical linear modelling (HLM). A model was developed for each year and each school year, with the scores for each of the basic competences assessed in the DAS being incorporated as dependent variables and the contextual variables cited above which were found to be significant being included as estimators.

The general multilevel model (which, in the interests of simplicity, contains only one contextual estimator variable) is as follows:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + (u_{1j} x_{ij} + u_{0j} + \varepsilon_{ij})$$

However, since in these models the slopes for the schools did not vary significantly from one year to another, the final model is as follows:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Thus, the parameter  $u_{0j}$  is the residual for the school, and is the difference between the mean score obtained by the school and that estimated by the model, i.e. that obtained by other schools in similar contexts. For more detailed information about the statistical procedures used, see the work by Joaristi, Lizasoain, and Azpillaga (2014).

The co-variables corresponding to Level 2 (schools) were the percentages and, where appropriate, the means corresponding to the students at each school, divided into academic level and year. The following  $W_s$  co-variables were considered: a) school network to which the school belongs; b) proportion of Basque-speaking students at the school (with Basque-speaking being understood as those who mainly speak Basque at home); c) proportion of immigrant students at the school; d) mean economic, social and cultural status of students at the school; e) proportion of retake students at the school; f) mean results obtained the previous year by students at the school; g) proportion of students at the school who are given homework; h) mean number of hours spent by students at the school doing homework; i) mean amount of help received by students at the school in relation to their homework; j) mean number of extracurricular activities engaged in by students at the school throughout the week.

We based our analyses on the assumption that the influence of the Level 1 co-variables is the same in all schools. Thus, the structural model corresponding to each subject, which reflects the variation between schools, is:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

with the probabilistic part defined by  $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ , where:

$\beta_{0j}$ : is the mean performance for each school ( $j$ ),

$\gamma_{00}$ : is the effect common to all schools.

$\gamma_{0s}$ : is the linear effect of the co-variable  $W_s$  on the schools' mean performance.

$W_{sj}$ : is the value assumed by the school  $j$  in the school co-variable  $W_s$ ,

$u_{0j}$ : is the residual variation between schools once all the individual and school factors included in the model have been controlled for.

Since  $u_{0j}$  is the residual of school  $j$  once the student and school effects have been controlled for, it was taken as the value by which each school deviated from what was expected of them. The selection of the schools was therefore based on this value. In short, two-level linear models were posed, obtaining as many equations as competences assessed and academic levels analysed.

Once the different models had been validated, the expected scores (residual) were calculated for each student and school. The selection procedure consisted of retaining only those schools in which a high mean residual (over the 80th percentile) was obtained for both academic years in all three basic competences or in two of them and in the mean for all four subjects measured.

The final result of this procedure was that 32 schools were selected. As regards their characteristics, 50% were fully state-funded schools and the other 50% partially state-funded ones, including religious schools (18.75%), Basque medium schools (12.5%), teaching cooperatives (12.5%) and others (6.25%). Of the total, 53.1% scored in the mid-range for Economic, Social and Cultural Status.

## ***2.2. Qualitative analysis: Characterisation of the schools***

Three groups of key informants from the selected schools participated in the qualitative study: education inspectors, advisors from Training and Innovation Support centres and members of the management team. These informants were chosen because, firstly, the two first ones have extensive knowledge and an outside vision of the schools they advise about the dimensions studied in this research project; and secondly, the third group of informants complement this external view with an internal one, since members of the management teams are familiar with the internal working of their schools. Firstly, opinions were gathered from 25 inspectors from the Basque Government Education Inspectorate who had been assigned to these school (some to more than one of them). These inspectors ensure compliance with current laws and watch over the rights and obligations of those participating in school-based teaching and learning processes. Secondly, 26 advisors from the ARBC Training and Innovation Support centres were interviewed (these advisors were also those assigned to the schools studied). They offer advice on teaching issues, organise training sessions and work to promote innovation, experimentation and research in schools. And finally, the third group of participants comprised the 30 management teams from the 32 selected schools (two of the schools were represented in both educational stages, primary and secondary, and thus had the same management team).

Three instruments were developed for the three key informant groups. The aim was to obtain the most detailed information possible, bearing in mind the specialist expertise of each informant group.

With respect to procedure, the tasks involved in the qualitative phase were: a) review of the literature and formulation of an initial set of categories; b) study and selection of informants; c) design of the instruments and establishment of a protocol; and d) holding of the interviews from January to May 2012. Each sequence of the transcriptions of the 83 interviews held was assigned to one of the analysis categories. The global analysis categories for the project were: 1) projects, plans and training; 2) teaching

methodologies and materials; 3) attention to diversity; 4) student follow-up, individual attention, guidance and tutorials; 5) student assessment; 6) time management; 7) leadership and the management team; 8) management and organisation models; 9) coordination; 10) engagement and sense of belonging; 11) teacher assessment, school assessment, assessment of programmes and activities and use of the Diagnostic Assessment; 12) school climate; 13) image, facilities and resources; 14) family, community and social capital.

Next, an initial schema of second-order sub-categories was developed. These sub-categories were considered possible best practices for the thematic area in question. The information obtained in the school climate category forms the basis of this present paper. As indicated above, there are different approaches to school climate within the school effectiveness movement. We restrict our focus to the sub-categories of school climate featured and explained below (table 1): 1. Academic climate; 2. Social climate; 3. Organisational structures.

Although these aspects can be explored through different stakeholders, in this study they were analysed on the basis of statements made by the inspectorate, educational advisors and management teams. As You, O'Malley and Furlong (2014) point out, perceptions of climate among different groups of workers within the school environment have received very little attention.

Table 1. Schema of sub-categories

SUB-CATEGORIES	COMPONENTS
Academic climate	Conditions that facilitate learning Clear rules and responses to indiscipline.
Social climate	Measures to protect and support teachers, and to aid initial adaptation. Social relations between all members of staff.
Organisational structures	Consensus among faculty regarding vision, feeling of belonging and engagement. Participatory management and collegiality.

Source: Compiled by the authors.

### 3. Results

In general, informants considered climate to be a relevant factor for the efficient running of their school. In their statements, they underscored the importance of: 1) A good academic conditions that facilitate learning; 2) a positive social climate among the members of the educational community; 3) consensus regarding vision, a feeling of belonging and participatory management which results in more fluent, open communications between all those at the school.

#### 3.1. Academic climate

Respondents stated that, for them, academic climate referred to students feeling good at school in relation to their learning process. The main aim in this sense is all-round education, which involves planning preventive programmes focused on areas such as emotion management, social skills and values, among others. Informants also believe that academic climate encompasses discipline and the enforcement of rules that aim to correct behaviour not conducive to positive and harmonious coexistence.

### 3.1.1. Conditions that facilitate learning

Informants stated that to their minds, the concept of education was related to students' all-round development (intellectual, emotional and social). They reiterated the importance of teaching values as a necessary condition for ensuring a positive learning environment.

*Our educational objective is to ensure that students are as fully developed as possible; we aim to instil in them a sense of their own worth and to offer them all the opportunities they may not have in their social environment. (...) The climate generated is good, and a lot of emphasis is placed on values. (Management team, School 35068)*

*Offering a high-quality educational service means that by the time your child finishes his or her time with us they will have acquired a sound academic grounding. They will also have imbued a set of agreed-upon values, and here we demand commitment from them too (...) Social integration and emotional intelligence are also important. These are aspects that have traditionally been overlooked in schools, but here we are committed to researching and working on them. (Management team, School 30602)*

One of the most common measures taken to foster all-round student development are prevention programmes. These can take the form of tutorial action through the tutorial plan, or can be implemented in the form of projects related to values education, such as the *pentacidad* project (an educational project structured around five areas: identity, social skills, the mind, the body and emotions, which aims to foster the all-round development of capacities and values), conflict resolution, pastoral care activities and a special corner for reaching agreements called *ados txokoak*.

*There are special corners in the classroom for working on peaceful coexistence within the framework of the pentacidad project. Students understand the process for working within the project and know what to do in the event of a conflict. All this is clearly reflected in the atmosphere. (Inspectorate, School 37092)*

*The school is very clear about the fact that tutorial work is the best way of resolving discipline problems. (Management team, School 37532)*

### 3.1.2. Clear rules and responses to indiscipline

Informants refer to the need to respond to situations of conflict as a prerequisite for satisfactory academic development. It should be noted that none of the participating schools reported cases of serious conflict within the school environment, and only one case of peer bullying was mentioned. In this case, an attempt was made not to view and deal with the problem as an issue affecting the entire school, but rather to resolve it with the teachers, family and corresponding member of the inspectorate.

Faculty are alert to possible warning signs, and always try to resolve the problem early, before it has time to develop. Each situation is dealt with by trying to find solutions, striving to diffuse rather than fuel the conflict. Problems are first dealt with in the school itself, by talking to those involved and the corresponding tutor; only when this fails do the management team and/or families get involved. Educational measures are more common than restrictive ones involving punishments and expulsion, etc.

*They are not advocates of disciplinary proceedings as established in the decree; they prefer other methods. (Inspectorate, School 31746)*

*Of course, there are conflicts, but they deal with them quickly and have a good protocol for taking action. (Inspectorate, School 36124)*

To enforce their rules of peaceful coexistence, the schools studied make use of two documents with clear, unified protocols for action: The Peaceful Coexistence Plan and the Organisation and Operation Rules (OOR).

A well-designed Peaceful Coexistence Plan is seen as vital for reaching agreements between the different members of the educational community (parents-students-faculty). A knowledge of the rules of peaceful coexistence by students, families, faculty and non-teaching staff helps prevent possible problems.

*Secondary school teachers, students, parents and staff are all working together to ensure peaceful coexistence and a good climate. Teamwork is extremely important.*  
(Management team, School 37202)

*They drafted an OOR and established a Peaceful Coexistence Plan. It's important to involve teachers and the educational community in general - including parents.*  
(Inspectorate, School 33462)

Respondents expressly referred to the usefulness of the peaceful coexistence plan for avoiding risks in situations of conflict. The plan serves as a basic reference for standardising the rules of peaceful coexistence within a school environment.

One best practice identified in the schools studied is the taking of specific measures to foster a feeling of safety. The majority of schools focus preventive measures on break times and play areas. These measures include teachers being on playground duty and the organisation of recreational activities during break times that seek to foster student inclusion and improve peaceful coexistence. Finally, a few schools appoint break time mediators from among the student body. These students receive training in conflict management and assume responsibility for mediating any possible conflicts that may arise among their fellow pupils.

*There is very little conflict. They believe having teachers on duty during break times is important, as is the organization of structured activities during these periods. Activities are organized by the PE staff, and count as teaching hours for them.*  
(Management team, School 31746)

To monitor the implementation of the peaceful coexistence plan, some schools have set up a peaceful coexistence observatory made up by teachers, students, parents and, in some cases, non-teaching staff also (canteen workers, for example).

*They have a very strong peaceful coexistence committee that tackles conflicts early on and provides important support when conflictive situations arise.* (Inspectorate, School 33462)

*Every year has a democratically-elected delegate; there's also a school bus delegate and a canteen delegate, etc. They meet once a fortnight to talk over any conflicts and discuss possible solutions. The principal takes the minutes, which are then read out by tutors in their classrooms.* (Management team, School 27802)

Finally, another preventive measure identified was teacher training, particularly in the field of mediation and conflict resolution.

*Training in conflict resolution is vital, and is assessed very positively by teachers. And they are carrying on with these plans...* (Advisor, School 28798)

### **3.2. Social climate**

#### *3.2.1. Protection and support for teachers, and steps to aid initial adaptation*

The management team believes it is important to respond to teachers' requests for protection. Thus, the management teams at some schools provide specific support to teachers in difficult situations. The aim is to make them feel safe, and to facilitate problem resolution.

*We are like an umbrella for the faculty. We make a real effort to ensure that teachers feel supported (...) we strive always to protect, respond, provide continuity and, above all, to help resolve problems.* (Management team, School 31746)

Another indication of support provided by the management team is the participation of one or more of its members in the projects/committees carried out/set up in the school.

*We believe teachers are more likely to get involved in a project if there is clear support from the management team.* (Management team, School 30976)

Another best practice is ensuring good working conditions for teachers (timetables, family-work life balance, etc.), although a certain contradiction was detected in this sense. The idea of not overloading teachers exists side by side with a demand for commitment and performance, which in many cases results in them dedicating more time to the school than the hours established in their contracts. This is particularly true in the case of semi-private schools (i.e., private schools that receive some state funding).

*We want teachers to feel good and not stressed out and overworked; they need to have time for their personal lives.* (Management team, School 35068)

*In relation to teachers, when drawing up the timetables they are allowed to make suggestions and we try to accommodate them whenever we can. Personal issues are always taken into account as far as possible.* (Management team, School 35662)

Recognition of teachers' work by the management team is also an important source of motivation. Another best practice identified in many schools was the management team's effort to forge a cohesive group despite different approaches and outlooks.

*It is clear when a management team makes an effort to foster a good atmosphere. There are no major ideological disputes; even through everyone is very different.* (Management team, School 29986)

*The atmosphere is pleasant. There is a feeling of belonging to a single group, a single school.* (Management team, School 29612)

The statements made by the external figures (advisors and members of the inspectorate) indicate that faculty appreciate the involvement and commitment of the management team and its leadership in creating a climate of trust and communication.

*Teachers who appreciate the effort made by the management team get more involved in the organization, as well as in the training sessions led by the management.* (Advisor, School 31768)

*The principal is the heart and soul of the school. She is a clear authority figure with a set of firm educational and value-based goals that she conveys to the faculty, and the faculty share those goals.* (Inspectorate, School 33462)

The majority of schools have a set of internal operating guidelines and an orientation protocol for new teachers, supply teachers or trainee teachers, as well as for students. A specific person is appointed to help orient the new member of staff, and other strategies are also used to help facilitate their integration into the school. By way of example, we

can highlight the criterion that new teachers are spread over different key stages, as well as the decision not to assign them particularly difficult tasks.

*When we hire a new teacher, we tell them what kind of school this is and explain what is expected from teachers working here. They are given a copy of the teacher functions manual. They are also assigned a tutor from among the existing faculty.* (Management team, School 35662)

*Whenever new teachers join the school we try to assign them to different key stages. That's an official, established criterion. There's always an experienced teacher at every level.* (Management team, School 37950)

### 3.2.2. Social relations between all members of staff

The management teams of some schools are aware that academic relationships are enhanced and strengthened by good social relations. To this end, they strive to organise activities that foster interaction in a purely informal atmosphere. This promotes better communication and verbal interaction for all involved.

*They have a special place, the staff room, in which they can get together. And they also have time set aside for this: every Friday plus the last day before the holidays.* (Management team, School 31768)

*The coffee morning is when the primary school teachers - mainly - get together to have a chat. It's a moment of ongoing coordination.* (Management team, School 29612)

*I believe in the hidden curriculum, I try hard to promote and improve it (referring to organizing lunches, outings and celebrations for the teaching staff).* (Management team, School 27082)

In addition to relations between teachers at the school, the relationship with administrative and other non-teaching staff is also taken into account in an attempt to ensure everyone's involvement and commitment. This community-wide engagement is an aspect that is reflected, as mentioned earlier, in the schools' Peaceful Coexistence Plans.

All practices are designed to foster an agreeable, motivating academic and social environment that fosters consensus regarding goals and values.

### 3.3. Organisational structures

A number of best practices for fostering a good climate were identified in the study. One of these was forging a consensus regarding the school's vision, a sense of belonging, faculty engagement and participatory management and collegiality.

#### 3.3.1. Consensus regarding vision, feeling of belonging, and faculty engagement

In the majority of the schools studied, teachers were described as sharing the school's identity and ideology. They feel a sense of ownership in relation to the school and have a sense of being "one large family". They identify with and believe in what the school is trying to achieve and feel happy to be part of the effort. Teachers are seen as committed professionals who engage with their students and are sensitive to their specific requirements. Hence their concern about responding to students' needs outside the strictly academic sphere, even when this involves a large amount of time and effort.

*The source of their feeling of belonging to the school lies in their sharing of the school's aims and goals.* (Management team, School 30976)

*Here we get stuck into whatever comes our way. There are people here who are always willing to jump right in. (Management team, School 37202)*

A fair degree of diversity was detected in relation to school identity. Some schools have a more family-oriented tradition, with many teachers being ex-students themselves. This generates a strong feeling of familiarity and results in a high level of identification with the school. Other schools have a more religious identity, which generates a sense of moral responsibility to provide a service to students from a socially disadvantaged background.

There are also cases of schools with a strong cultural identity, mainly as a result of the bilingual situation of the Basque Country. These schools make a firm commitment to fostering the minority language spoken in the region (Basque), and their educational processes are aimed at promoting an appreciation of the language among students. Some schools are cooperatives, with teachers also being owners and shouldering the responsibility for developing the long-term educational initiative. In some public schools the management team is firmly committed to the public function of education. In other words, they are firmly in favour of fostering inclusion by encouraging students to learn the different languages spoken in their country.

These strong links with the school's goals and projects lead to a greater feeling of belonging among teachers, and more active engagement. It was also observed that this in turn is partly reinforced by the presence of a stable group of teachers who have been at the school for years and are eager to instil this feeling of identity in new members of staff.

*Those who have been here for years feel that the school is theirs and we feel happy to be part of it. (Management team, School 32252)*

*There is a stable team of teachers who have made a real effort to make this work; and not just that - they also strive to convey the philosophy of what we do here and how we do it to everyone new who joins us. This doesn't always happen in every school (...). (Management team, School 31746)*

In juxtaposition, some informants felt that the teachers were not actively engaged with the school. Nevertheless, in these cases, the management teams said they felt satisfied because students come to school happily.

### *3.3.2. Participatory management and collegiality*

Much emphasis was placed on the importance of fostering a sense of ownership, and of establishing more horizontal organisational structures. According to informants, the majority of the schools studied stand out due to their democratic decision-making processes. They take teachers' needs and ideas into account when implementing improvements. In this sense, a good two-way channel of communications is of inestimable help (management-teachers/teachers-management).

*It's the team's job to foster horizontal, group-oriented approaches in order to ensure true teamwork and a greater degree of teacher engagement in the school. (Management team, School 37532)*

*Representatives of the educational team and key stage coordinators are present in the management team. There is fluent communication between the management and teachers. (Advisor, School 32252)*

By way of example, it is worth pointing out that 23% of schools have a cooperative organisation model, which means that the staff and/or families can also be owners. This

cooperative structure facilitates the involvement of both teachers and families in the decision-making process. It was also observed that in some of the schools studied, special bodies are set up to encourage greater faculty participation.

*All teachers form part of a Basic Management Unit. The Units provide teachers with the opportunity to make proposals. They help identify and pinpoint everyday needs.* (Management team, School 36124)

Moreover, 37% of the schools studied have implemented a quality system which organises the school around groups of processes defined on the basis of a series of key axes. Each process is assigned a leader from among the teaching staff, a system which promotes a more even distribution of responsibilities.

*We are committed to participatory management, within the EFQM management system, so we definitely believe in a more horizontal than vertical organization scheme. There has been a change of mindset. There is now a management team that takes strategic actions into account, but also strives to foster participation.* (Management team, School 35668)

Another aspect worth highlighting is that teachers are clear about what tasks are assigned to them and tend to perform them.

*Since the staff is fairly stable, the distribution of responsibilities is also stable. All teachers are involved in one group or another. They all have responsibilities.* (Inspectorate, School 30976)

## 4. Discussion

This study provides greater insight into the educational practices of highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. In general, informants described a good school climate as regards school-related aspects (faculty cooperation, good relations between students, good organisation and management, etc.). This best practice helps improve our understanding of what makes a school highly effective and provides guidelines for improvement that are consistent with the findings reported by other authors (Sammons, Hilman, & Mortimore, 1995; Scheerens et al., 2013).

### 4.1. Academic climate

In order to enable good learning, the schools analysed in our study believe it is vital to create an adequate climate in which students feel safe, both emotionally and socially. In this sense, respondents emphasise the importance of a firm commitment to all-round education.

A common strategy is educational intervention focused on prevention. A number of classroom-based methods were mentioned, such as tutorial plans and programmes for teaching values. These findings are similar to those reported in other studies, such as the one by Murillo and Hernández-Castilla (2011), which highlights the use of participatory methods and attention to diversity as factors that help generate a good climate in the classroom, thus fostering a higher level of teacher satisfaction.

Peaceful, conflict-free coexistence is one striking best practice identified in these schools. In contrast to the situation of social alarm reported by the media, these schools do not profess themselves to be overly concerned about the existence of school violence or bullying, and indeed only one case of the latter was mentioned.

As a recourse in the case of and strategic response to possible situations of conflict, in addition to a general prevention plan, schools also reported having clear, unified protocols such as a school-wide Peaceful Coexistence Plan and a set of Organisation and Operating Rules. The peaceful coexistence plan is seen as a useful tool for standardising behaviour in this field. However, preventive strategies were also identified in other areas of the school, particularly in the playground and other recreational areas.

Effective practices include a timetable for playground duty, the organisation of activities designed to foster inclusion among students and the appointing of specially-trained mediators from among the student body to mediate any conflicts that may arise. These are all measures that are outlined in article 48 of the Decree (2008) on Students' Rights and Obligations. Torrego and Moreno (2003) classify peaceful coexistence models into three types: punitive, relational and integrated. The schools studied here fall into the integrated category, which includes a set of democratically-established rules and an attitude to conflict resolution characterised by dialogue, mutual understanding, consensus and agreement.

Another best practice identified was teacher training and the participation of teaching staff in the design and monitoring of the peaceful coexistence plan, with the agreement of all members of the school community, such as families and non-teaching staff (canteen workers, those responsible for extracurricular activities and the school bus service, administrative staff, etc.), through the committee and/or peaceful coexistence observatory.

Nevertheless, there are still areas of the school, such as the corridors and toilets, for example, which are more invisible and unmonitored than others. It is these areas that may become the focal points for conflict, since students there are more vulnerable. Possible cases of cyberbullying, which is becoming more and more common, should also be taken into account.

#### ***4.2. Social climate***

As reported in the study by Murillo and Hernández-Castilla (2011), the highly effective schools studied here generate a positive climate, and the management teams make a concerted effort to create a motivating work atmosphere. The management teams engage in effective practices, including: a) protecting and providing teaching staff with a sense of safety when faced with difficult situations (discipline problems among students, complaints from families); b) engagement of the management team in projects or the various committees; c) ensuring good working conditions; and d) striving to generate a sense of cohesion in the event of possible differences of opinion and outlook. Arnaiz (2012) argues that for a school to function well, what is required is a set of working conditions characterised by collaboration and acknowledgment of the contribution made by all members of staff.

Our study found that teachers greatly appreciate their management teams and their level of engagement. The feeling of mutual support evinced between the teaching staff and the management team indicates that these schools have developed a culture of mutual care, with special attention being paid to new teachers. This helps generate an interactive relationship between the different members of the school organisation (management team, teachers, students and families).

Another important aspect to bear in mind is that social climate complements academic climate. Hence, the management teams interviewed in our study make a conscious effort to foster social relations (organising events and celebrations, etc.).

#### **4.3. Organisational structures**

The characteristics of the schools studied are fairly diverse. As a result, each school has its own identity (religious, cooperative, cultural, public, etc.) and has reached its own consensus regarding its vision. Teachers identify with and internalise their school's ideology. This in turn helps to foster engagement and commitment. One thing highlighted during the interviews was the importance of having a stable team of teachers to help develop the school's identity and generate a good climate. This helps foster a feeling of belonging and a greater degree of engagement, especially among new teachers. As Hernández and Sancho (2004) point out, continuity of teaching staff in a school is an indication of good collaboration, which in turn fosters a greater degree of involvement in educational projects by teachers.

An atmosphere of trust and communication in favour of collaborative work is expressed in the form of teamwork and participatory management. The general trend detected is towards finding common ground by promoting communication and prioritising democratic-style leadership. New, more horizontal organisational structures were also identified, which are designed to stimulate faculty participation in the school's organisational dynamics. Examples include cooperative schools and quality systems that encourage process-based teamwork.

## **5. Conclusion**

To conclude, we should highlight the important role played by a positive climate in improvement processes. As Martin (2000) states, working climate or atmosphere is not just a factor that facilitates organisational or management processes, it also fosters innovation and change. Fullan (1982) states that the quality of professional relationships is closely related to the implementation of school development programmes.

The purpose of this study was to help gain a better understanding of how to improve effectiveness. The aim is to orient change and offer proven improvement methods that can be incorporated into the improvement plans that the Basque education policy requires all schools in the region to development. Thus, a connection can be forged between school effectiveness and school improvement.

The following are the contributions made by this study: a) we suggest that preventive measures be deployed at a school-wide level in order to foster an adequate learning climate; this should be done by creating and maintaining the school climate as a learning objective (Tutorial Action Plan, Peaceful Coexistence Plan and other values education programmes); b) we suggest that both inspectors and advisors strive to monitor the design, implementation and assessment of the Tutorial Action Plans and the Peaceful Coexistence Plans designed by schools in order to ensure the inclusion of school climate as a learning objective at all levels (students, teachers, non-teaching staff, families). This implies the specification and implementation of conditions and processes for ensuring positive interactions, fostering teamwork and promoting the democratic participation of students, professionals and families; c) we suggest that activities designed to consolidate group relations be included in student and educator training programmes, along with

activities designed to foster commitment and facilitate contact between people, affective integration and an appreciation of our mutual interdependence. All this will foster a view of climate which goes beyond peaceful coexistence between students, which is often seen solely in terms of conflict; d) we suggest that schools plan the following aspects at both a classroom and organisational level: the integration of everyone into education actions, the acceptance of existing differences and the inclusion of new students and teachers into the school community, the provision of an environment in which teachers feel protected and valued, and the design of celebratory activities and social, recreational events; and finally, e) we suggest that schools strive to enact policies that ensure stable professional teams which help foster a school identity and promote new, more horizontal organisational structures that stimulate participation and teamwork.

The study has a number of limitations, one of which is the fact that neither teachers, students nor their families participated in the study. This makes it difficult to obtain data on those aspects more closely linked to the classroom environment and to verify the data gathered in relation to school climate. Another means of obtaining more conclusive results would be to compare the practices identified in highly effective schools with those in place in schools with a very low residual (added value), in order to avoid erroneous conclusions owing to the lack of this information (although these aspects are currently being worked on). Future research should consider the use of other techniques, such as direct observation, in order to complement the information gathered and gain a more holistic view of the characteristics of each school.

## Funding

This work was supported by the General-Directorate for Research and Management of the National R&D&I Plan, as part of the National Basic Research Project Programme within the framework of the 6th National Scientific Research, Development and Technological Innovation Plan 2008-2011 under reference [EDU2011-24366] as part of the project entitled 'Characterisation and best practices in high added value schools' directed by Luis Lizasoain Hernández. The project has continuity under the project entitled "Longitudinal and contextualized study of schools with very high and very low effectiveness: School improvement programs design" directed by Luis Lizasoain Hernández and supported by General-Directorate of Scientific and Technical Research, National Programme for fostering excellence in Scientific and Technical Research, National Sub-Programme for Knowledge Generation, under reference [EDU2014-53511]. This work is also supported by the group of UPV/EHU (GIU15/14) entitled Gender socialization and educational contexts.

## References

- Ararteko. (2006). *Bizikidetzza eta gatazkak ikastetxean* [Peaceful coexistence and conflict in schools]. Vitoria: Ararteko.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educación XXI*, 30(1), 25-44.
- Basque Government. (2011a). *La guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*. Vitoria: Gobierno Vasco.

- Basque Government. (2011b). *Guía para el plan anual de la convivencia*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and students achievement*. New York, NY: Praeger.
- Campo, A., Grisaleña, J., & Fernández, A. (2004). *Bizikidetasuna bigarren hezkuntzako ikastetxeetan: Kasuak aztertzea* [Summary: Living together in secondary schools: A case study]. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., & Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Forehand, G., & Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382. <https://doi.org/10.1037/h0045960>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Boston, MA: Teacher College Press.
- Gray, J. (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la Enseñanza Secundaria: Una evaluación de tres décadas de investigación británica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 16-28.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Madrid: C.I.D.E.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- ISEI-IVEI. (2009). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- ISEI-IVEI. (2012). *El maltrato entre iguales en Educación Primaria y ESO*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la comunidad autónoma del País Vasco mediante modelos transversales contextualizados y modelos jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. <https://doi.org/10.15581/004.27.37-61>
- Lizasoain L, Intxausti, N., & Azpillaga, V. (2012, abril). Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido de la comunidad autónoma vasca. Paper presented to the *XV National Congress and V Ibero-American of Pedagogy*. Burgos.
- Martin, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F. J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R., & Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 66-72.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), 1-18.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-24.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 4, 427-452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (2005). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., & Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perception of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502>
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235>
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stringfield, S., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. M. Creemers, & G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept* (pp 11-34). Boston, MA: Harvard Business Administration.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza.
- Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2>

- UNESCO/OREALC. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- You, S., O'Malley, M. D., & Furlong, M. (2014). Preliminary development of the brief-California school climate survey: Dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 153-173. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.784199>

## Brief CV of the authors

### Feli Etxeberria

Professor, honorary collaborator at the University of the Basque Country. His trajectory of research and teaching is related to education. Emphasize the lines of bilingualism, plurilingualism, language pedagogy, attention to diversity, gender and new socializations, the immigrant family from the educational perspective and improvement of efficiency in schools. Participation in research projects of national and international character, to indicate the European Projects from 1992 to 2000. Direction of several doctoral theses and masters (1992-2006). Numerous publications in magazines and books. Direction of Congresses and participation as guest. It has six years of research (CNEAI). Management experience as secretary of the Faculty FICE (UPV) and direction of the Department MIDE (UPV). He belongs to scientific societies, and is a member of Committees. ORCID ID: 0000-0001-6059-796X. Email: [feli.etxeberria@ehu.eus](mailto:feli.etxeberria@ehu.eus)

### Nahia Intxausti

Lecturer at University of the Basque Country. The author's research and teaching trajectory is mainly associated to the study areas of attention to diversity and inclusive education, the family-school relationship in contexts of diversity, and to the improvement of school effectiveness. In this last area, she has focused his study on the aspects of coexistence, climate, diversity and leadership. He has participated in university and national research projects. ORCID ID: 0000-0002-8210-334X. Email: [nahia.intxausti@ehu.eus](mailto:nahia.intxausti@ehu.eus)

### Verónica Azpillaga

Lecturer at University of the Basque Country, Department of Methods of Research and Diagnosis in Education. She has worked the lines of Pedagogy of Language and Educational Orientation. She teaches teaching about the communicative interaction and communicative styles of teachers. It develops the second R & D project on School Efficiency in the Basque Autonomous Community and participates in the Gender Socialization Research Group. ORCID ID: 0000-0001-6949-7041. Email: [veronica.azpillaga@ehu.eus](mailto:veronica.azpillaga@ehu.eus)

## Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira

### Quality with Equity in Schools: Obstacles and Challenges in Brazilian Education

Rodrigo Travitzki \*

Universidade de São Paulo

Este trabalho investiga a qualidade com equidade nas escolas brasileiras, um desafio atualmente importante no que se refere ao papel da educação em uma sociedade desigual. A comparação entre os resultados dos três ciclos da Educação Básica (5º ano, 9º ano e 3ª série) foi realizada com regressão linear e revelou uma diminuição sistemática da equidade de resultado ao longo da escolaridade. A modelagem multinível foi realizada para o 9º ano das 11.810 escolas públicas de seis estados brasileiros, três de alta renda per capita (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e três de baixa renda per capita (Alagoas, Ceará e Maranhão). Os indicadores escolares de qualidade e equidade de resultado apresentaram correlação negativa ( $r = -0,58$ ). Do total, 41% das escolas apresentou qualidade acima da mediana nas duas provas do Saeb (Matemática e Língua Portuguesa) e 6% também apresentou equidade de resultado acima da mediana, constituindo-se no seletivo grupo de escolas capazes de ensinar bem e a todos. Os resultados sugerem que a qualidade com equidade é de fato um desafio na educação pública. Para se atingir tal objetivo, são especialmente importantes: valorização salarial de professores e diretores; experiência dos diretores; atuação criativa do professor; disponibilidade de recursos pedagógicos para o professor; ambiente escolar seguro com espaço de convivência. Em relação às políticas públicas, os resultados sugerem necessidade de valorização material e imaterial dos profissionais da educação, especialmente em contextos de grande desigualdade e recente expansão da rede pública.

**Palavras-chave:** Educação pública, Qualidade educacional, Igualdade de oportunidades, Indicadores educacionais, Equipamento educacional.

This paper investigates quality with equity in Brazilian schools, an important current challenge for the role of education in an unequal society. The comparison between results of the three cycles of basic education (5th, 9th and 12th grades) revealed a systematic decrease in equity throughout schooling. Multilevel modeling was conducted for the ninth year of 11,810 public schools in six Brazilian states, three of high per capita income (Rio Grande do Sul, Santa Catarina and São Paulo) and three of low per capita income (Alagoas, Ceará and Maranhão). The school indicators of effectiveness and equity showed a negative correlation ( $r = -0.58$ ). We found 41% of schools with effectiveness above the median in both Saeb assessments and 6% also showed equity above the median in both tests. The results suggest that quality with equity is indeed a challenge. In order to achieve this objective, the following are especially important: salary appreciation of teachers and principals; principals experience; creative teaching; availability of teaching resources for the teacher; safe school environment with common areas. Regarding public policies, the results suggest the need for material and immaterial valuation of education professionals, especially in contexts of great inequality and recent expansion of the public education system.

**Keywords:** Public education, Educational quality, Equal opportunity, Educational indicators, Educational equipment.

---

\*Contacto: [travitzki@usp.br](mailto:travitzki@usp.br)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 21 de abril 2017  
1ª Evaluación: 27 de mayo 2017  
2ª Evaluación: 25 de junio 2017  
Aceptado: 1 de julio 2017

## Introdução

A educação é um dos pilares da democracia, supostamente responsável, dentre outras finalidades, por criar condições para que os mais jovens possam praticar certo tipo de experiência comunicada que os habilite a viver em um mundo plural e democrático (Dewey, 2004). Embora haja expectativa de que a universalização da escola possa promover uma distribuição de saberes mais igualitária entre os cidadãos do que a distribuição de riquezas, desde meados do século passado acumulam-se evidências de que a escola tem um alcance muito limitado como agente desta mudança na sociedade (Bourdieu e Passeron, 1990; Coleman et al., 1966).

Em virtude da grande influência das condições familiares no desempenho escolar (Travitzki, Calero e Boto, 2014), torna-se preciso superar um tipo especial de desigualdade: a iniquidade. Na educação, a equidade apresenta dois aspectos importantes e interligados: a igualdade de oportunidades (evitar que condições pessoais, como gênero e nível socioeconômico, sejam um obstáculo para o sucesso escolar) e a inclusão (a garantia de padrões mínimos de educação para todos) (Field, Kuczera e Pont, 2007).

Contudo, apenas equidade não basta, é preciso também excelência, pois não é desejável que todos sejam igualmente pouco educados. Em que medida estes dois objetivos são compatíveis entre si? Que tipo de política pública poderia ser capaz de promover ambos simultaneamente? Neste trabalho, investigamos tais questões com base nos dados oficiais do Brasil –o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Partimos de uma concepção de eficácia escolar que inclui qualidade e equidade de resultados, além de desenvolvimento integral.

Buscamos, mais especificamente, respostas às perguntas:

- A influência do nível socioeconômico familiar no desempenho dos alunos vai diminuindo ao longo da vida escolar?
- Existem escolas que ensinam os alunos de forma mais equitativa do que outras?
- Existem escolas que ensinam os alunos de forma equitativa e com qualidade?
- Se sim, é possível identificar características associadas a estas escolas?
- Em que medida os dados do Saeb podem ser utilizados para avaliar a eficácia escolar?

Há diversos trabalhos sobre o tema da qualidade com equidade no Brasil. O estudo de Soares (2005) apresenta aspectos semelhantes a este, porém utilizando indicadores de qualidade e equidade separadamente com dados amostrais. A contribuição deste trabalho reside no uso simultâneo dos dois indicadores em dados censitários, com objetivo de investigar a excelência com equidade, identificando também possibilidades e limites tanto nos indicadores quanto nos dados disponíveis.

## 1. Fundamentação teórica

### 1.1. Eficácia escolar

A eficácia é uma condição necessária, porém não suficiente, para a qualidade na educação, quando consideramos o conceito de “qualidade” em um sentido mais amplo (Martínez-

Garrido e Murillo, 2016). Os primeiros estudos em larga escala sobre eficácia escolar revelaram uma surpreendente incapacidade das escolas em superar as desigualdades socioeconômicas que as rodeiam (Coleman, 1966), confirmando assim, em certa medida, a ideia de que a estrutura escolar, mais do que proporcionar a distribuição de saberes, reproduz as desigualdades existentes na sociedade (Bourdieu e Passeron, 1990). Desde então, diversos pesquisadores têm se dedicado a compreender esta limitação e os possíveis caminhos para superá-la, criando conceitos como “efeito escola” e “eficácia escolar”. Alguns desses estudos são menos “pessimistas” do que os primeiros, sugerindo que a escola faz alguma diferença - mesmo em termos de testes padronizados - (entre 5 e 35% da variância) através de suas práticas pedagógicas, do clima de aprendizagem, dentre outras características (Martínez-Arias, Gaviria e Castro, 2009). Outros estudos buscam identificar os fatores mais relevantes para eficácia escolar, como liderança profissional, objetivos compartilhados, altas expectativas, reforço positivo, monitoramento do progresso, direitos e deveres dos alunos, parceria com a família (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995). No caso da educação inclusiva, potencialmente promotora de equidade, há evidências de que algumas competências docentes são especialmente importantes, tais como o planejamento estratégico, a inovação e a criatividade (Fernández Batanero, 2013). O debate sobre a eficácia da rede escolar como promotora de excelência e equidade nas democracias continua sendo um terreno fértil.

Em busca de indicadores de eficácia escolar que pudessem articular excelência e equidade, Mortimore (1991) resgatou o conceito econômico de “valor adicionado”, definindo assim a escola eficaz como aquela “em que os estudantes progredem mais do que seria esperado considerando suas condições de entrada” (p. 9, tradução nossa). Adicionando mais um ingrediente a esta definição, a escola eficaz seria aquela capaz de promover “um desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos maior do que seria esperado levando em conta seu rendimento prévio e a situação social, econômica e cultural das famílias” (Murillo, 2003, pp. 2-3, tradução nossa).

No contexto da América Latina, este conceito foi um dos referenciais teóricos de um amplo estudo sobre fatores associados à eficácia escolar (Murillo, 2008). Destacamos, deste amplo estudo, um artigo de Román (2008), que realizou modelagem multinível em uma abordagem de valor adicionado, e concluiu que há três grandes fatores nas salas de aula que interferem diretamente no aprendizado: o clima de aula (por exemplo, acolher interesses e promover participação dos alunos, estabelecer regras justas), a metodologia didática (por exemplo, um repertório variado de atividades e recursos didáticos) e a gestão do tempo das aulas (por exemplo, maximizando o tempo destinado a atividades pedagógicas). Foram identificados também fatores indiretos, como o planejamento de ensino, disponibilidade e adequação de recursos, participação da família e algumas características dos professores.

No contexto ibero-americano, vale destacar um trabalho mais recente de Martínez-Garrido e Murillo (2016) –também com modelagem multinível e valor adicionado– com objetivo de elaborar um modelo ibero-americano de ensino eficaz. O estudo identificou dez fatores relacionados ao ensino eficaz: 1) tempo e oportunidades de aprendizagem; 2) clima de aula; 3) metodologia docente; 4) deveres escolares; 5) atenção à diversidade; 6) expectativas quanto ao estudante; 7) implicação familiar; 8) trabalho em equipe; 9) distribuição do tempo docente; 10) condições laborais. O estudo se fundamenta no conceito de escola eficaz de Murillo (2003) e Martínez-Garrido (2015) tendo, porém,

adicionado um quarto ingrediente. O ensino eficaz congrega, nesta perspectiva, quatro características:

- Desenvolvimento integral: promove tanto o desenvolvimento sócio afetivo quanto o cognitivo e o psicomotor.
- Equidade: promove o desenvolvimento de todos e cada um dos estudantes.
- Perdurabilidade dos efeitos: em que medida os efeitos benéficos vão para além do curso ou etapa de ensino.
- Valor adicionado: em que medida a aprendizagem dos alunos foi promovida pelo trabalho docente em sala de aula.

Neste trabalho, partimos desta concepção de ensino eficaz como referencial teórico para a investigação da eficácia escolar. Por limitações dos dados disponíveis, a perdurabilidade dos efeitos não foi incluída no modelo.

Vale ressaltar ainda que os estudos sobre valor adicionado pressupõem a existência de dados longitudinais e, opcionalmente, dados contextuais sobre a escola e os alunos. Por este motivo, as estimativas que não dispõem de pelo menos duas medidas por aluno são hoje reunidas sob a alcunha de “modelos de desempenho contextualizado”, para se diferenciarem dos “modelos de valor adicionado” (Ferrão, 2013). O objetivo, seja qual for a metodologia, é proporcionar maior comparabilidade entre o desempenho de alunos com características e contextos muito diferentes. Com isso, é possível identificar, por exemplo, instituições que realizam um bom trabalho, mesmo partindo de condições desfavoráveis. Estimativas com dados brasileiros sugerem que 20% das escolas mal avaliadas nos rankings oficiais apresentam desempenho contextualizado positivo (Travitzki, Calero e Boto, 2014). Ou seja, elas realizam um trabalho acima do esperado, mas são desvalorizadas por políticas de ranqueamento com base em desempenho médio.

### ***1.2. Qualidade e equidade nas escolas brasileiras***

A igualdade de oportunidades é ainda um objetivo distante no Brasil. Estimativa com dados do Saeb aponta que seria necessário aumentar em sete vezes o gasto por aluno nas escolas mais pobres, para que pudessem se equiparar às mais ricas (Waltenberg e Vandenberghe, 2007). Há também evidências de grande desigualdade entre escolas no que se refere à infraestrutura, especialmente entre as regiões Norte e Nordeste e o resto do país (Soares-Neto et al., 2013).

Os primeiros estudos sobre efeito escola no Brasil foram publicados no final da década de noventa (Ferrão e Fernandes, 2003), com base nos dados provenientes do Saeb. Uma análise em painel, publicada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) identificou características escolares associadas ao desempenho no Saeb (Biondi e Felício, 2007). Algumas das características sugerem necessidade de valorização efetiva da carreira docente (menor rotatividade dos professores e mais experiência de trabalho) além da importância de o professor utilizar o computador como recurso pedagógico. Mais recentemente, foram analisados dados do Saeb 2001 e 2011 em uma tese que define equidade a partir da oportunidade de um aluno ter professores mais qualificados (Simielli, 2015). Foi utilizado um modelo logístico para descrever esta oportunidade. A autora aponta, ao final, três pilares da equidade na educação: 1) padrões mínimos de recursos e processos; 2) discriminação positiva (o favorecimento dos menos favorecidos); 3) investimento nos professores.

Em outro trabalho, pesquisadores aplicaram o conceito de equidade na educação brasileira de diferentes formas (Albernaz, Ferreira e Franco, 2002). Operacionalmente, ela está vinculada ao coeficiente de alguma variável explicativa –sendo que às vezes se observa seu efeito fixo e às vezes o efeito aleatório– dependendo do caso. Conceitualmente, eles definiram a equidade em termos do desempenho diferencial entre grupos de diferentes: 1) gêneros; 2) raças; 3) níveis socioeconômicos. Foi ajustado um modelo de dois níveis (aluno e escola) com uma variável de coeficiente aleatório (o indicador de Nível Sócio Econômico (NSE) do aluno) no nível da escola. Tal modelo fornece um indicador de qualidade (o intercepto no nível da escola) e um indicador de equidade (o coeficiente aleatório do NSE). Abordagem semelhante é utilizada neste trabalho.

Com efeito, Albernaz e colegas obtiveram dois indicadores de resultado, que testaram separadamente como variáveis resposta de modelos de regressão para cada característica da escola. Diversas variáveis se mostraram vinculadas à qualidade (intercepto), porém poucas à equidade (inclinação): apenas a escolaridade e o salário dos professores.

Seguindo esta linha metodológica, porém utilizando dados de Belo Horizonte (MG), Soares e Andrade (2006) chegaram à conclusão de que, embora existam escolas que consigam ensinar também os menos favorecidos, o sistema de educação do município “só consegue produzir qualidade na presença de alta iniquidade” (p. 107).

Cabe ainda destacar outro estudo de Soares em que são apresentadas evidências, com base na prova de matemática do 9º ano do Saeb 2001, de que há problemas de qualidade e equidade que precisam ser solucionados paralelamente (Soares, 2005). Diversas variáveis de processo (características do professor e da escola) foram testadas quanto à relação com qualidade e equidade separadamente (foram analisados dois tipos de equidade no estudo citado: relativa à cor da pele e relativa ao NSE). A maioria das variáveis apresenta relação significativa no primeiro caso, mas no segundo elas são poucas e de difícil interpretação. Tal resultado sugere que os indicadores de equidade não fazem muito sentido isoladamente. Afinal, uma escola igualmente ineficaz para todos os alunos seria considerada equitativa. Com efeito, neste trabalho utilizamos um indicador de equidade junto a um indicador de qualidade.

## **2. Métodos**

### ***2.1. Enfoque de investigação***

Partimos da concepção de escola eficaz descrita por Murillo (2003). Embora seja difícil concretizar tal modelo, realizamos um estudo exploratório nesse sentido, utilizando os dados do Saeb. Com isso, buscamos discutir as possibilidades e limitações tanto dos indicadores de eficácia escolar, quanto da Prova Brasil como fonte de informação para esta finalidade. Além disso, buscamos identificar algumas características associadas às escolas eficazes.

### ***2.2. Desenho de investigação***

Com objetivo de investigar as condições associadas à eficácia escolar, ajustamos modelos multinível para os dados da Prova Brasil, o extrato censitário do Saeb. Tais modelos forneceram indicadores de qualidade e equidade para cada escola, a partir dos quais

identificamos grupos de escolas potencialmente eficazes. Comparamos, então, tais escolas com as demais, analisando isoladamente 44 variáveis com testes de Wilcoxon.

Os dados foram integralmente coletados e processados com o auxílio do software de estatística R.

### **2.3. Amostra utilizada**

Utilizamos os dados desagregados do Saeb 2011 e uma variável<sup>1</sup> do Saeb 2013, totalizando 8.262.863 alunos. A análise multinível se limitou a um subgrupo destes dados: os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de seis estados brasileiros. Ou seja, os dados da Prova Brasil relativos às seguintes Unidades Federativas (UF): Alagoas, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Três UF correspondem às de menor rendimento nominal mensal domiciliar per capita do país (que doravante chamaremos de “pobres”) enquanto as outras três (as “ricas”) estão no extremo oposto (IBGE, 2014).

Esta amostra totalizou 1.010.381 alunos, com média de 244,7 pontos na prova de Matemática e 239,5 pontos em Língua Portuguesa, além de escolaridade familiar média de 7 anos, o que corresponderia ao Ensino Fundamental incompleto. Uma caracterização mais detalhada da amostra se encontra no quadro 1.

### **2.4. Análise dos dados**

Inicialmente, foi estimada a associação entre o nível socioeconômico da família e o desempenho dos alunos nas três etapas de ensino, utilizando regressão linear e considerando a escolaridade familiar como *proxy* do nível socioeconômico. Trata-se, porém de uma abordagem metodologicamente limitada, de caráter exploratório.

A modelagem multinível foi aplicada apenas ao 9º ano. Modelos de três níveis (aluno, turma e escola) foram ajustados em cada uma das seis UF. A modelagem multinível é considerada uma técnica estatística adequada para lidar com dados hierárquicos (Raudenbush e Willms, 1995), nos quais os agrupamentos interferem significativamente nos resultados individuais, tais como escolas e alunos. Os modelos multinível são ampliações dos modelos lineares clássicos, ajustando diversos submodelos para cada nível e permitindo que se analise as relações dentro de um nível e entre os níveis (Martínez-Garrido e Murillo, 2013).

Os modelos que ajustamos têm como variável resposta a nota do aluno em Matemática ou Língua Portuguesa, sendo as variáveis explicativas: ( $x_1$ ) a escolaridade média dos pais do aluno, um *proxy* para o NSE do aluno - e ( $x_2$ ) o NSE da escola (Saeb 2013). Incluiu-se também um efeito aleatório no coeficiente da variável  $x_1$  ao nível da escola, para estimar a equidade intraescolar.

---

1 O nível socioeconômico da escola, que foi considerado neste trabalho como uma variável ordinal.

Quadro 1. Características das escolas agregadas por estado

	ALAGOAS	CEARÁ	MARANHÃO	SANTA CATARINA	SÃO PAULO	RIO GRANDE DO SUL							
Total de alunos	42.572	99.460	67.666	80.435	611.227	109.021							
Total de turmas	1.202	3.341	2.219	3.199	18.190	4.360							
Total de escolas	482	1.569	1.202	1.352	4.983	2.236							
Renda Mensal (R\$)*	604	616	461	1.245	1.432	1.318							
CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS POR ESTADO													
	Me	DP	Me	DP	Me	DP	Me	DP	Me	DP	Me	DP	
Total de alunos por escola	88,3	67,3	63,5	52,2	56,9	41,7	59,5	34,1	122,7	65,8	48,8	26,9	
Escolaridade familiar média (anos)	4,7	1,5	5,2	1,5	5,7	1,9	7,0	1,6	7,4	1,3	7,4	1,7	
Média de Matemática	219,2	14,4	235,6	18,7	218,6	18,5	257,4	17,1	247,2	16,2	258,8	19,4	
A escola é fechada?***	70%	46%	80%	40%	68%	47%	70%	46%	83%	37%	72%	45%	
Existe Conselho Escolar?	90%	30%	96%	19%	81%	39%	83%	37%	100%	4%	92%	27%	
<i>Diretor</i>													
Experiência como diretor (anos)	6,2	5,7	8,0	6,2	8,5	7,2	6,2	5,5	11,3	8,2	7,8	6,1	
Escolaridade (anos)	14,8	0,9	14,9	0,7	14,6	1,1	14,9	0,6	15,0	0,5	14,9	0,5	
Idade Máxima (anos)	45,7	9,1	44,7	9,0	45,3	10,1	47,0	8,0	50,9	9,5	48,9	8,8	
Renda Familiar Máxima	7,3	3,5	6,7	3,9	6,3	3,6	11,1	3,7	11,7	3,7	9,2	3,9	
Salário Máximo	4,7	2,0	4,7	2,7	4,3	2,4	8,1	2,9	8,8	3,3	6,1	2,9	
<i>Professor</i>													
Escolaridade (anos)	14,6	0,8	14,7	0,6	14,4	1,1	14,8	0,5	14,9	0,3	14,7	0,6	
Idade (anos)	42,5	5,8	41,2	5,9	41,9	6,3	43,2	5,9	45,6	5,8	45,1	6,8	
Salário Máximo	3,9	2,1	3,3	1,8	4,0	2,1	4,5	2,0	5,8	2,7	4,4	2,6	
Salário Máximo nessa escola	3,0	1,6	2,8	1,4	2,7	1,5	4,2	1,6	4,6	1,7	3,4	2,0	
<i>Uso de recursos</i>													
Copiadora	64%	38%	83%	30%	50%	40%	92%	18%	72%	33%	95%	16%	
Livro	73%	24%	80%	22%	79%	24%	82%	20%	74%	23%	80%	25%	
Slides/datashow	45%	35%	50%	38%	33%	35%	53%	31%	41%	31%	46%	35%	

Nota: Me=média, DP=Desvio Padrão. As variáveis financeiras têm como unidade o salário mínimo, com exceção da Renda Mensal dos estados. \* A Renda Mensal dos estados corresponde ao rendimento nominal mensal domiciliar per capita, segundo o IBGE 2014. \*\* Se refere à pergunta: há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?

Fonte: Elaborado com dados da Prova Brasil 2011, 9o ano do Ensino Fundamental.

O modelo, ajustado de forma independente para cada UF, é representado pelas equações (1) e (2).

$$Y_{ijk} = \beta_0 + \beta_{1k}X_{1ijk} + \beta_{2k}X_{2k} + u_j + u_{0k} + e_{ijk} \quad (1)$$

$$\beta_{1k} = \beta_1 + u_{1k} \quad (2)$$

Sendo que:

$Y_{ijk}$ , desempenho do aluno  $i$ , pertencente à turma  $j$  e à escola  $k$ ;

$x_{1ijk}$ , escolaridade média (em anos) dos pais do aluno  $i$ , pertencente à turma  $j$  e à escola  $k$ ;

$x_{2k}$ , nível socioeconômico da escola  $k$ ;

$u_j$ ,  $u_{0k}$ , efeitos aleatórios nos respectivos níveis;

$u_{1k}$ , efeito aleatório no coeficiente da variável  $x_1$ ;

$\beta_1$ ,  $\beta_2$ , coeficientes fixos;

$\beta_{1k}$ , coeficiente da variável  $x_1$ , que varia entre as diferentes escolas.

O indicador de eficácia escolar corresponde ao efeito aleatório no nível da escola ( $u_{0k}$ ), enquanto o indicador de equidade corresponde ao efeito aleatório ( $u_{1k}$ ). Foram ajustados, ao todo, 36 modelos. Para cada nota do Saeb (MT e LP) em cada um dos seis estados, foram ajustados três tipos de modelo: a) modelo nulo (com três níveis mas sem variáveis explicativas); b) modelo de componentes de variância (incluindo as duas variáveis explicativas como efeitos fixos); c) modelo de coeficientes aleatórios (incluindo o efeito aleatório no coeficiente da variável  $x_1$ ). Os coeficientes de Correlação Intra Classe foram estimados com base no modelo (b), enquanto os indicadores de eficácia e equidade escolar se basearam no modelo (c).

Para minimizar as diferenças presentes entre as UF, foram tomadas algumas precauções:

- Ajustamos o modelo independentemente para cada UF;
- Para definir o indicador de qualidade, utilizamos os efeitos aleatórios das escolas ao invés do intercepto propriamente dito;
- Realizamos as análises independentemente para dois grupos de estados (ricos e pobres).

Os pacotes R utilizados para modelagem foram “nlme” e “multilevel”, especialmente a função “lme()”, que se fundamenta na estrutura descrita por Lindstrom e Bates (1988). Também foram realizados testes com o pacote “lme4”, mas ele se mostrou menos robusto quando se adicionou a variável de peso.

### ***2.5. Identificação e comparação de escolas eficazes***

Em virtude das limitações dos dados disponíveis, a definição de Murillo (2003) foi adaptada. O valor adicionado precisou ser substituído pelo desempenho contextualizado: o efeito aleatório no nível da escola ( $u_{0k}$ ). A equidade foi definida como o inverso da inclinação: o efeito aleatório do coeficiente da variável “escolaridade familiar” ( $u_{1k}$ ) multiplicado por -1. Trata-se da equidade dentro da escola. E o desenvolvimento integral (c) foi definido como a capacidade de produzir bons resultados em todos os indicadores disponíveis, no caso, estamos limitados a apenas dois indicadores de resultado<sup>2</sup>, as notas de Matemática e Língua Portuguesa.

Em suma, foram utilizadas as seguintes características para definir as escolas eficazes aplicando-se a definição de Murillo (2003) aos dados da Prova Brasil.

- Desempenho contextualizado acima da mediana em Matemática.
- Desempenho contextualizado acima da mediana em Língua Portuguesa.

---

<sup>2</sup> Na verdade, é possível criar outros indicadores de resultados a partir dos dados da Prova Brasil, como medidas de fluxo escolar, utilizadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

- Equidade intraescolar acima da mediana em Matemática.
- Equidade intraescolar acima da mediana em Língua Portuguesa.

Foram identificados dois tipos de escolas eficazes: o Grupo A inclui todas as escolas que atendem simultaneamente aos dois primeiros critérios 1 e 2, enquanto no Grupo B elas atendem aos quatro critérios.

A comparação entre as escolas de cada grupo e as demais foi realizada com o Teste de Wilcoxon (*Wilcoxon rank sum test*) unicaudal com correção de continuidade ( $p < 0,05$ ). Foram comparadas 44 características (variáveis dicotômicas e ordinais) das escolas, provenientes de variáveis do Saeb 2011. O teste foi aplicado, para cada variável, seis vezes: três para o Grupo A e outras três para o Grupo B. Em cada grupo, o teste foi aplicado: 1) no conjunto das seis UF; 2) nas três UF de menor renda per capita; 3) nas três UF de maior renda per capita. Para cada caso foram aplicados dois testes de Wilcoxon pois, sendo unicaudal, as duas caudas precisam ser testadas independentemente.

Vale destacar uma limitação metodológica deste estudo. A inexistência de dados longitudinais em nível nacional dificulta uma estimação mais precisa da efetiva contribuição de cada escola para seus alunos, o valor adicionado (Martínez-Arias, 2009; Thomas, 1998). Não se trata, é importante esclarecer, de uma limitação gratuita, mas sim de respeito à privacidade do aluno. Tal limitação também exclui a possibilidade de se estimar a perdurabilidade dos efeitos da escola, motivo pelo qual não utilizamos o modelo mais recente de eficácia escolar (Martínez-Garrido e Murillo, 2016).

### 3. Resultados

#### 3.1. Equidade ao longo da educação básica

O quadro 2 mostra que um ano a mais na escolaridade dos pais está associado a um acréscimo de 3 pontos na prova do Saeb dos alunos do 5º ano. Dado que a escolaridade familiar vai de zero a 15 anos, isso significaria um acréscimo de até 45 pontos, comparando-se os dois extremos. Contudo, para os alunos da 3ª série do Ensino Médio, um ano corresponde a 4 pontos, chegando a um máximo de 60 pontos que poderiam ser decorrentes de diferenças na escolaridade familiar. É importante ressaltar que a escolaridade dos pais é considerada, aqui, um *proxy* para o NSE do aluno.

Quadro 2. Influência da escolaridade dos pais na Educação Básica

	N ALUNOS	INTERCEPTO	ESCOLARIDADE DOS PAIS	R <sup>2</sup> (%)	P-VALOR
5º ano EF	3.134.412	168,0	3,0	8,8	< 0,001
9º ano EF	3.005.344	217,4	3,7	9,8	< 0,001
3ª série EM	2.123.107	238,8	4,1	11,2	< 0,001

Fonte: Elaboração própria.

Resultados de três modelos lineares simples, tendo a nota em Língua Portuguesa como variável resposta e a escolaridade dos pais (em anos) como variável explicativa. Elaborado com base nos dados do SAEB 2011.

É esperado que o sistema escolar ajude a reduzir as desigualdades iniciais entre as crianças, compensando em alguma medida o efeito da família. Contudo, o que o quadro 2 sugere é que a importância do contexto familiar tende a aumentar ao longo da

escolaridade, o que parece corroborar a ideia de que a escola reproduz desigualdades (Bourdieu e Passeron, 1990). Isto se observa tanto nos coeficientes da escolaridade dos pais quanto nos coeficientes de determinação dos modelos. Segundo nomenclatura do PISA (OECD, 2010), o gradiente socioeconômico (efeito da condição socioeconômica no desempenho educacional) apresenta, dentre outras, duas propriedades: a “força” do gradiente (coeficiente de determinação do modelo) e a “inclinação” da linha (coeficiente da variável socioeconômica). Sendo assim, o quadro 2 mostra que o gradiente socioeconômico aumenta ao longo da educação básica, tanto em termos “força” quanto “inclinação”.

Não se pode, contudo, atribuir tal fenômeno à escola, até porque não dispomos de uma “sociedade sem escolas” semelhante à nossa para servir como referência de comparação. É possível que, sem a ação da escola, este aumento de iniquidade fosse ainda maior. De todo modo, há outras hipóteses para explicar este fenômeno. É possível, por exemplo, que as etapas finais da escolarização sejam mais difíceis de serem cumpridas sem pais muito escolarizados, em virtude de um caráter autoreferente e cumulativo da cultura escolar. Também é possível que haja alguma diferença significativa entre as populações dos três recortes de alunos e respectivas famílias, embora esta hipótese seja pouco provável, visto que há no máximo sete anos de diferença entre as séries analisadas. De qualquer forma, este aumento da iniquidade ao longo da Educação Básica confirma necessidade de se priorizar a equidade no sistema educacional brasileiro, especialmente nas etapas finais.

### ***3.2. Eficácia escolar no 9º ano do Ensino fundamental***

A análise multinível em três níveis (aluno, turma, escola) mostrou que tanto o nível da turma quanto o da escola influenciam o desempenho escolar, em magnitudes semelhantes: o coeficiente de Correlação Intra Classe no nível da turma variou entre 2% e 8%, enquanto no nível da escola entre 2% e 12%.

O quadro 3 mostra os coeficientes fixos estimados para cada um dos seis estados. Mesmo controlando as diferenças de NSE da escola, o NSE individual (escolaridade dos pais) se mostrou significativamente associado ao resultado do aluno. Além disso, a influência do NSE individual tende a ser maior nos estados mais ricos, sugerindo menor equidade nos mesmos.

Tendo identificado uma associação significativa entre o NSE individual e desempenho escolar, o próximo passo é verificar se tal associação é semelhante em todas as escolas, ou se há algumas que conseguem trabalhar de forma mais equitativa do que outras. Observando os intervalos de confiança dos coeficientes aleatórios dos modelos multinível (quadro 4), nota-se que nenhum chega até zero, evidenciando a significância da equidade intraescolar. Em outras palavras, há escolas mais equitativas do que outras.

### ***3.3. Relações entre indicadores***

A partir dos resultados das provas e das informações dos questionários, foram calculadas, para cada uma das 11.810 escolas, as seguintes variáveis:

- Desempenho contextualizado (indicador de qualidade), estimados através de modelagem multinível.
- Inclinação do gradiente socioeconômico (indicador de equidade intraescolar), estimados através de modelagem multinível.

- Média da nota de prova.
- Média da escolaridade familiar.
- Coeficiente de Gini da nota de prova.
- Coeficiente de Gini da escolaridade familiar.

Quadro 3. Coeficientes fixos dos modelos multinível

ESTADO	PROVA	INTERCEPTO	NSE DA ESCOLA	NSE DO ALUNO (ESCOLARIDADE DOS PAIS)
	L	224.02 (221.34   226.71)	4.93 (3.34   6.52)	4.26 (3.66   4.85)
	M	229.33 (226.5   232.17)	3.83 (2.17   5.48)	5.29 (4.72   5.86)
	L	246.34 (244.72   247.96)	7.36 (6.45   8.27)	5.39 (5.01   5.77)
	M	247.69 (245.67   249.71)	4.74 (3.62   5.86)	5.67 (5.29   6.05)
	L	239.71 (238.02   241.4)	10.67 (9.84   11.5)	4.86 (4.42   5.3)
	M	238.42 (236.62   240.23)	9.15 (8.27   10.03)	4.71 (4.28   5.15)
	L	249.14 (248.44   249.83)	5.73 (5.04   6.42)	7.28 (6.89   7.68)
	M	260.04 (259.24   260.85)	5.49 (4.71   6.28)	7.28 (6.89   7.66)
	L	245.21 (244.85   245.58)	4.55 (4.2   4.9)	6.41 (6.24   6.57)
	M	249.28 (248.87   249.69)	4.22 (3.83   4.61)	6.21 (6.05   6.36)
	L	249.71 (249.1   250.33)	5.1 (4.55   5.65)	5.52 (5.18   5.86)
	M	260.42 (259.67   261.16)	5.43 (4.77   6.09)	5.06 (4.72   5.41)

Note: As provas são: L= Língua e Português; M=Matemática. Os números entre parênteses representam o intervalo de confiança de 95%.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Nota-se no quadro 5 que há considerável correlação negativa entre duas características desejáveis em uma escola eficaz ( $r = -0,58$ ), sugerindo que é preciso valorizar ambas para reduzir o risco de uma sobrepor-se à outra. Com efeito, trata-se de um *Trade Off* entre qualidade e equidade, que não se verifica entre qualidade e desigualdade (Gini). Algo semelhante, embora menos intenso ( $r = -0,35$ ), foi observado entre a equidade e a média da escola propriamente dita.

Quadro 4. Variância dos efeitos aleatórios dos modelos multinível

M	P	VARIÂNCIA: RESÍDUOS	VARIÂNCIA: ESCOLAS	VARIÂNCIA: TURMAS	VARIÂNCIA: NSE
0	L	2164.08 (2129.22 2199.51)	56.18 (38.28 82.45)	192.43 (168.77 219.41)	
0	M	2214.85 (2179.17 2251.11)	77.85 (57.07 106.19)	180.07 (157.27 206.17)	
1	L	2127.4 (2089.85 2165.62)	58.84 (39.9 86.77)	170.32 (146.26 198.35)	6.84 (2.63 17.81)
1	M	2174.45 (2136.45 2213.13)	86.46 (64.11 116.61)	156.32 (134.79 181.28)	4.31 (1.85 10.02)
0	L	1891.42 (1873.71 1909.3)	152.79 (135.68 172.06)	120.12 (109.02 132.35)	
0	M	1998.35 (1979.63 2017.25)	213.84 (190.98 239.42)	141.98 (128.98 156.29)	
1	L	1892.28 (1872.14 1912.64)	100.01 (85.49 116.99)	108.99 (97.44 121.92)	8.07 (4.76 13.69)
1	M	1977.94 (1956.93 1999.18)	191.03 (168.31 216.81)	133.91 (120.13 149.28)	7 (4.16 11.79)
0	L	1937.59 (1914.29 1961.18)	233.31 (206.68 263.37)	94.3 (81.15 109.57)	
0	M	1966.17 (1942.52 1990.1)	229.3 (202.82 259.25)	89.57 (76.55 104.81)	
1	L	1926.34 (1900.59 1952.44)	89.51 (73.59 108.88)	86.83 (73.66 102.36)	8.19 (4.75 14.12)
1	M	1953.17 (1927.11 1979.59)	118.26 (99.08 141.17)	83.33 (69.81 99.47)	7.74 (4.69 12.77)
0	L	2104.23 (2084.13 2124.53)	172.21 (156.19 189.88)	93.17 (83.18 104.36)	
0	M	1933.27 (1914.79 1951.92)	266.44 (244.96 289.82)	99.09 (88.91 110.45)	
1	L	2069.4 (2047.65 2091.38)	109.54 (96.73 124.04)	90.19 (79.79 101.94)	5.35 (2.4 11.91)
1	M	1886.6 (1866.83 1906.57)	211.79 (193 232.41)	93.29 (82.78 105.13)	9.52 (6.64 13.65)
0	L	1991.32 (1969.9 2012.97)	172.63 (155.46 191.69)	51.04 (43.27 60.21)	
0	M	1879.99 (1859.77 1900.43)	228.59 (207.53 251.8)	45.7 (38.48 54.27)	
1	L	1938.85 (1916.37 1961.58)	98.66 (86.64 112.35)	44.86 (37.08 54.26)	6.81 (4.14 11.2)
1	M	1824.68 (1803.52 1846.09)	157.49 (141.23 175.63)	41.5 (34.03 50.61)	7.23 (4.51 11.57)
0	L	2434.87 (2425.2 2444.57)	156.93 (148.44 165.9)	130.55 (125.74 135.55)	
0	M	2279.04 (2269.99 2288.13)	199.5 (189.54 209.99)	121.33 (116.84 125.99)	
1	L	2370.95 (2360.68 2381.25)	105.76 (99.2 112.75)	120.55 (115.7 125.61)	6.79 (5.57 8.27)
1	M	2220.2 (2210.55 2229.89)	155.67 (147.31 164.52)	111.32 (106.81 116.02)	6.06 (4.79 7.66)

Note: UF= Unidade Federativa; M= Modelo; P= Prova. Os modelos são: 0= Modelo Nulo; 1= Modelo de Coeficientes Aleatórios utilizado na estimação dos indicadores escolares. Os números entre parênteses representam o intervalo de confiança de 95%.

Fonte: Elaborado com base na Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5. Matriz de correlação entre os indicadores escolares

	DESEMPENHO CONTEXTUALIZADO	EQUIDADE INTRAESCOLAR	PROVA*	ESCOLARIDADE FAMILIAR*	PROVA**
Equidade intraescolar	-0,58				
Prova*	0,65	-0,35			
Escolaridade familiar*	0,05	-0,02	0,51		
Prova **	-0,12	0,07	-0,04	0,25	
Escolaridade familiar**	-0,09	0,05	-0,10	0,04	0,93

Note: \*Média. \*\*Gini.

Fonte: Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino fundamental.

Como esperado, a média da escola na prova apresenta considerável correlação com o desempenho contextualizado ( $r = 0,65$ ) e a escolaridade familiar média ( $r = 0,51$ ). Além disso, a alta correlação entre os dois coeficientes Gini ( $r = 0,93$ ) significa que as escolas cujos pais apresentam escolaridade muito desigual tendem a apresentar resultados mais desiguais nas provas dos filhos.

O que buscamos, aqui, é justamente identificar escolas que conseguem romper com este ciclo vicioso da reprodução educacional intergeracional. Escolas capazes de promover mudanças no sentido da consolidação da democracia.

#### 3.4. Perfil das escolas selecionadas

Do total de 11.810 escolas analisadas, 4.863 apresentaram desempenho contextualizado acima da mediana tanto na prova de Matemática quanto na prova de Língua Portuguesa. De maneira similar, 4.385 escolas apresentaram equidade intraescolar na metade superior, também nas duas provas. Considerando simultaneamente os dois critérios, o número de escolas se reduz para 732, o que está relacionado ao *Trade Off* entre desempenho contextualizado e equidade intraescolar.

Os dados do quadro 6 sugerem que as escolas selecionadas a partir dos critérios adotados (Grupos A e B) não se encontram em condições muito diferentes do total, como se nota no NSE da escola e na Escolaridade Familiar. Tal observação amplia as possibilidades de inferência na interpretação dos resultados.

Quadro 6. Principais características das escolas

	TODAS	GRUPO A	GRUPO B
Número de escolas	11.810	4.863	732
Proporção	100%	41%	6%
NSE da escola (média)	4,17	4,22	3,95
NSE da escola (desvio padrão)	1,18	1,18	1,28
Escolaridade familiar em anos (média)	6,78	6,92	6,67
Escolaridade familiar em anos (desvio padrão)	1,80	1,89	1,89
Nota de MT (média)	245,02	259,14	252,03
Nota de MT (desvio padrão)	21,67	18,78	15,57

Note: Grupo A: escolas eficazes; Grupo B: escolas eficazes com equidade intraescolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Tais grupos de escolas, é importante explicitar, poderiam ser ampliados ou reduzidos com alterações nos critérios utilizados. Não se trata, nesse sentido, de uma metodologia precisa de avaliação escolar que possa, por exemplo, servir de base para políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*). Trata-se, diferentemente, de uma metodologia que permite investigar o fenômeno da eficácia escolar, comparando grupos de escolas.

### **3.5. Características associadas às escolas eficazes**

Os resultados a seguir mostram quais características ocorreram com maior ou menor frequência nas escolas eficazes (Grupo A ou Grupo B) em relação às restantes (significância com  $p < 0,05$ ). Além disso, foram aplicados testes separados para as três UF mais ricas e as três mais pobres.

Nota-se, de um modo geral, que a inclusão da equidade intraescolar como critério de eficácia diminui bastante a capacidade de se identificar fatores associados, restando assim poucas características significativas no Grupo B. Há pelo menos duas hipóteses para explicar este fato: 1) é possível que o método utilizado seja pouco sensível a diferenças neste caso, já que foram poucas escolas selecionadas; 2) os resultados de fato mostram que o problema da equidade com qualidade é um grande desafio, ao menos no Brasil.

Nos dois casos, as características escolares significativamente associadas ao Grupo B ganham destaque enquanto elementos potencializadores de mudança social, especialmente onde há maior desigualdade socioeconômica. O quadro 7 confirma estudos anteriores mostrando que as questões de infraestrutura e recursos materiais ainda desempenham papel fundamental para a eficácia escolar no Brasil –o que vale tanto nas UF mais ricas quanto nas mais pobres.

Observando apenas a eficácia (Grupo A), todas as características materiais se mostraram significativas em todos os casos, com uma única exceção. Observando a eficácia com equidade (Grupo B), as características mais importantes foram os recursos disponíveis aos professores, como impressora, computador, internet e máquina copiadora, sugerindo importância da atividade docente mais personalizada e criativa. Em relação à infraestrutura, os dois aspectos mais significativos foram a segurança física da escola e o estado de conservação do pátio, sugerindo importância de um ambiente tranquilo e favorecedor de interações. O quadro 8 mostra que, levando em conta as seis diferentes situações, as variáveis mais associadas à eficácia escolar estão relacionadas ao salário e renda do diretor, sua escolaridade e sua experiência no cargo, não necessariamente sua idade.

O quadro 9 sugere certo perfil de professor das escolas eficazes: bem remunerado, bem formado e que utiliza diversos recursos pedagógicos. É curioso notar, nesse sentido, um uso do livro significativamente menor pelos professores das escolas eficazes das UF ricas. Todos os outros recursos foram mais utilizados pelos professores das escolas do Grupo A. Quando consideramos também a equidade (Grupo B) das seis UF ou das mais ricas, o único recurso mais utilizado pelos professores foi o *datashow*, sendo que nas UF pobres foi a copiadora.

Quadro 7. Recursos materiais associados aos grupos

	GRUPO A			GRUPO B		
	UF todas	UF pobres	UF ricas	UF todas	UF pobres	UF ricas
Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?	▲	▲	▲	▲		▲
Banheiros: estado de conservação	▲	▲	▲			
Pátio: estado de conservação	▲	▲	▲	▲		▲
Salas de aula: estado de conservação	▲		▲			▲
Biblioteca: possui espaço para estudos coletivos	▲	▲	▲			
Biblioteca: a comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	▲	▲	▲			
Computadores para administração	▲	▲	▲			
Computadores para alunos	▲	▲	▲			▲
Computadores para professores	▲	▲	▲		▲	▲
Internet para alunos	▲	▲	▲		▲	
Internet para professores	▲	▲	▲		▲	▲
Copiadora para professores	▲	▲	▲	▲	▲	
Impressora para professores	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Retroprojeter para professores	▲	▲	▲			

Note: As UF pobres são as três UF de menor renda per capita no Brasil, enquanto as UF ricas são as de maior renda per capita. Resultados sumarizados de testes Wilcoxon unicaudal, apenas variáveis significativas ( $p < 0,05$ ): '▲' = maior que nas escolas restantes; '▼' = menor que nas escolas restantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 8. Características da direção associadas aos grupos

	GRUPO A			GRUPO B		
	UF todas	UF pobres	UF ricas	UF todas	UF pobres	UF ricas
Existe Conselho de Escola?		▲				▲
<i>Diretor</i>						
Anos de experiência como diretor	▲	▲	▲		▲	
Anos de experiência como diretor desta escola	▲	▲	▲		▲	
Escolaridade	▲	▲	▲			
Idade	▲					
Renda Familiar	▲	▲				▲
Salário	▲	▲				▲

Note: Resultados sumarizados de testes Wilcoxon unicaudal, apenas variáveis significativas ( $p < 0,05$ ): '▲' = maior que nas escolas restantes; '▼' = menor que nas escolas restantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 9. Características do professor associadas aos grupos

	GRUPO A			GRUPO B		
	UF todas	UF pobres	UF ricas	UF todas	UF pobres	UF ricas
Escolaridade	▲	▲	▲			
Idade				▼		
Salário	▲	▲				▲
Salário nesta escola	▲	▲	▲		▲	▲
<i>Uso de recursos</i>						
Copiadora	▲	▲	▲		▲	
Jornal	▲	▲	▲			
Livro			▼			▼
Retroprojeter	▲	▲	▲			
Slides / <i>datashow</i>	▲	▲	▲	▲		▲

Note: Resultados sumarizados de testes Wilcoxon unicaudal, apenas variáveis significativas ( $p < 0,05$ ): '▲' = maior que nas escolas restantes; '▼' = menor que nas escolas restantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, o quadro 10 mostra alguns aspectos da percepção dos professores quanto aos principais entraves do processo de ensino aprendizagem. Em todos os casos, os professores das escolas eficazes avaliaram como menos problemática a questão da insegurança física da escola –confirmando resultado do quadro 7.

#### 4. Discussão

O quadro 10 reúne um conjunto de resultados inesperado, que merece mais atenção: nas escolas eficazes e equitativas (Grupo B), o único recurso pedagógico mais utilizado pelos professores foi o *datashow*; nas mais UF pobres, foi a copiadora; e nas UF ricas houve maior uso de *datashow* e menor uso de livro.<sup>3</sup> Tanto o *datashow* quanto a copiadora são ferramentas que pressupõe escolhas pessoais por parte do professor, realizando seleção de materiais e eventualmente criando alguns. Com o livro, isso não necessariamente acontece.

Com efeito, a comparação dos resultados de UF pobres e ricas sugere considerável importância das escolhas pessoais do docente em ambos os casos, porém adaptada a diferentes condições materiais e tecnológicas. O teste *t* confirma uma diferença significativa na disponibilidade do recurso ( $p < 0,001$ ): nas UF ricas, 81,7% das escolas possuem *datashow*, enquanto nas UF pobres apenas 57,2%.

<sup>3</sup> Isso não significa que o livro é pouco utilizado. Pelo contrário, no quadro 1 pode-se conferir que o uso do livro entre professores varia entre 73% e 82%, enquanto o uso de *datashow* varia entre 33% e 53%.

Quadro 10. Percepções dos professores sobre as causas dos problemas de aprendizagem

	GRUPO A			GRUPO B		
	UF TODAS	UF POBRES	UF RICAS	UF TODAS	UF POBRES	UF RICAS
São decorrentes do meio em que o aluno vive	▼		▼			
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos	▼		▼			
Estão relacionados à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos						
Estão vinculados à baixa autoestima dos alunos	▼		▼			
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno	▲		▲			
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula	▼	▼	▼			
Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno	▼	▼	▼			
Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos	▼	▼	▼			
Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular	▼	▼	▼			
Ocorrem na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica	▼	▼	▼			▼
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno	▼	▼	▼			
Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	▼		▼			
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	▼		▼			

Note: Resultados sumarizados de testes Wilcoxon unicaudal, apenas variáveis significativas ( $p < 0,05$ ): '▲' = maior que nas escolas restantes; '▼' = menor que nas escolas restantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Prova Brasil 2011, 9º ano do Ensino Fundamental.

De modo geral, os resultados do Grupo B sugerem certo perfil de professor que consegue ensinar bem e a todos, conciliando qualidade e equidade: um profissional bem remunerado, às vezes até mais jovem, capaz de lidar com recursos pedagógicos e que ensina de forma mais autoral, realizando escolhas durante o processo. Tal perspectiva corrobora estudos anteriores, como o já mencionado de Simielli (2015) e a síntese de meta análise realizada por Hattie (2009), juntando-se a outras evidências de que a atividade docente de excelência requer alto grau de investimento e condições para escolhas pessoais. A natureza do trabalho do educador, como do médico, o obriga a

articular conhecimentos técnicos e um estilo pessoal de proceder, atuando entre a ciência e a arte. Nos termos de Anísio Teixeira (1977):

*A arte de educar –a educação– nos últimos cem anos, passou por um desenvolvimento que se caracteriza por uma revisão de conceitos e de técnicas de estudo, à maneira, dir-se-ia, da transformação operada na arte de curar –a medicina– quando se emancipou da tradição, do acidente, da simples 'intuição' e do empirismo e se fez, como ainda se vem fazendo, cada vez mais científica. [...]*

*Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas. Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. (p. 44)*

Nesse sentido, nossos resultados confirmam a ideia de que uma educação com excelência e equidade pressupõe investimento nos profissionais e certa autonomia dos educadores. É possível conceber políticas públicas em sentido oposto, com professores menos remunerados, porém acompanhados de materiais didáticos detalhados e monitoramento para responsabilização (*accountability*). Isso seria uma forma de se diminuir custos sem prejudicar a qualidade educacional – especialmente em contextos de menor NSE, em que os professores tendem a ser menos preparados. Nossos resultados, contudo, enfraquecem esta hipótese. Se o objetivo é ensinar a todos, rompendo o ciclo vicioso da reprodução da desigualdade, é necessário um professor com boa remuneração, com recursos pedagógicos e que faça escolhas, mesmo que eventualmente. Tanto em estados ricos quanto nos pobres. Infelizmente, na história brasileira, não é raro observar momentos de expansão educacional sem o devido aporte de recursos, como parece ter ocorrido logo após a Constituição de 1988 (Oliveira e Araujo, 2005) e entre 1995 e 2005 (Castro, 2007). Este tipo de política tende a reduzir a equidade no sistema educacional, comprometendo também sua excelência.

## 5. Conclusão

Foi identificada uma iniquidade crescente ao longo da Educação Básica. Cada ano adicional na escolaridade dos pais tende a acrescentar 3 pontos nas notas do Saeb no 5º ano do Ensino Fundamental, o que aumenta para 4 pontos ao final do Ensino Médio. Embora não se possa estimar com precisão a contribuição da escola para este quadro, ele mostra que a equidade de resultados é um desafio nas escolas públicas brasileiras, especialmente no final da Educação Básica.

Os resultados também evidenciam um *Trade Off* entre qualidade e equidade, confirmando estudos anteriores. Ou seja, quando se identifica as escolas de maior desempenho contextualizado, elas tendem a ser pouco equitativas internamente. O mesmo ocorre no nível dos estados.

Das 11.810 escolas avaliadas nos seis estados, identificamos 4.863 (41%) instituições eficazes (Grupo A) e 732 (6%) eficazes e equitativas (Grupo B). Os resultados mostram grande diversidade de fatores associados à eficácia escolar (Grupo A), incluindo infraestrutura, disponibilidade e uso de recursos pedagógicos, valorização do professor e do diretor, além do uso diversificado de recursos pedagógicos. Isto significa que, mesmo controlando o NSE da escola e do aluno, ainda há condições significativamente diferentes nas escolas eficazes, que poderiam ser alvo de políticas públicas específicas.

Em relação ao Grupo B, as características associadas às escolas eficazes e equitativas sugerem que, para ensinar bem todos os alunos, é especialmente importante:

- O salário e a experiência do diretor.
- O salário e o trabalho criativo do professor.
- Disponibilidade de recursos pedagógicos para o professor.
- Manter um ambiente seguro com espaço de convivência.

Tais resultados confirmam achados anteriores, como a importância da criatividade docente para ensinar aqueles com mais dificuldade em aprender (Fernández Batanero, 2013), assim como a importância do uso variado de recursos didáticos (Román, 2008) e das condições laborais na escola (Martínez-Garrido e Murillo, 2016).

Em relação à investigação sobre eficácia escolar, este trabalho contribui como ampliação do estudo de Soares (2005), que utilizou os indicadores de equidade e qualidade separadamente, o que acabou gerando resultados de difícil interpretação para os indicadores de equidade. Levando em conta esta constatação, buscamos aqui utilizar o indicador de equidade atrelado ao indicador de qualidade, mesmo que de forma exploratória. Os resultados do Grupo B, interpretáveis e verossímeis, sugerem tal escolha foi bem-sucedida. Além disso, em termos teóricos, faz sentido atrelar a equidade de resultados aos próprios resultados. Afinal, de pouco vale um ensino apenas equitativo, pois tal objetivo poderia ser alcançado se todos os alunos aprendessem pouco, mas de forma homogênea.

Em relação às políticas públicas, nossa análise aponta a equidade de resultados como um desafio que precisa ser priorizado, pois embora seja um pressuposto para a democratização da qualidade educacional, a iniquidade permanece, chegando a aumentar com os anos de escolaridade. Além disso, a análise multinível sugere que políticas promotoras de equidade são especialmente importantes quando há valorização do desempenho escolar, como seria o caso de políticas de responsabilização (*accountability*). Afinal, foram raras as escolas que congregaram qualidade e equidade, ensinando bem e a todos. Traçando um perfil médio dessas escolas, observamos profissionais bem remunerados, diretores experientes, professores criativos, diversidade e disponibilidade de recursos pedagógicos, além de um ambiente seguro. Para que se possa de fato priorizar cada um destes fatores, é necessário (embora não suficiente) considerável investimento na educação, o que aponta no sentido oposto de políticas recentes no Brasil e em outros países ibero-americanos, voltadas para a redução de custos na educação pública.

Cabe ressaltar ainda algumas limitações do estudo e caminhos futuros. Em virtude da ausência de dados longitudinais no Saeb, não pudemos estimar o valor adicionado pela escola nem a perdurabilidade dos efeitos, o que limitou a aplicação do modelo de Martínez-Garrido e Murillo (2016). Além disso, o desenvolvimento integral foi abordado de forma bastante limitada, incluindo apenas duas medidas de resultado similares (as provas de matemática e língua portuguesa). Em estudos futuros, pode-se explorar o questionário do Saeb aplicado ao aluno em busca de indicadores sócio afetivos, como autoconceito e satisfação com a escola. Isto tornaria a metodologia de análise do Saeb mais fiel ao modelo proposto por Martínez-Garrido e Murillo (2016).

Podemos agora responder as perguntas formuladas inicialmente:

*A influência do nível socioeconômico familiar no desempenho dos alunos vai diminuindo ao longo da vida escolar?*

Pelo contrário, as evidências sugerem que a diferença no desempenho entre alunos com pais de diferentes escolaridades (indicador do nível socioeconômico) só aumenta durante a Educação Básica. Não foi possível verificar em que medida a escola é responsável por este quadro, mas ele parece revelar um nó górdio no caminho da efetiva democratização da educação no Brasil.

*Existem escolas que ensinam os alunos de forma mais equitativa do que outras?*

Mesmo controlando o nível socioeconômico, há escolas mais e menos equitativas, como evidenciam os modelos multinível.

*Existem escolas que ensinam os alunos de forma equitativa e com qualidade?*

Embora haja correlação negativa entre equidade e qualidade, foi possível encontrar 732 escolas (6%) com indicadores acima da mediana em ambas as características, tanto na prova de Língua Portuguesa quanto Matemática, atendendo aos três critérios para uma escola eficaz.

*É possível identificar características associadas a estas escolas?*

Sim, embora a introdução do indicador de equidade intraescolar diminua bastante o número de variáveis significativas identificadas. Tais escolas costumam apresentar: profissionais (professores e diretores) melhor remunerados do que as restantes; maior disponibilidade de recursos pedagógicos; uso mais diversificado de recursos pedagógicos; atuação mais criativa do professor; maior disponibilidade de computadores e internet para professores e alunos; ambiente mais seguro; condições melhores de infraestrutura.

*Em que medida os dados do Saeb podem ser utilizados para avaliar a eficácia escolar?*

Atualmente, os dados das escolas públicas de Ensino Fundamental podem gerar indicadores escolares de qualidade e equidade potencialmente interessantes, embora limitados, tal como exemplificado neste trabalho. Uma limitação é inexistência de dados censitários de escolas privadas e do Ensino Médio. Outra limitação é a inexistência de dados longitudinais, impossibilitando o uso de modelos de valor adicionado e a estimação da perdurabilidade dos efeitos da escola. Uma terceira limitação importante refere-se ao número reduzido de medidas de resultado (apenas as provas de Matemática e Português, e talvez algumas respostas do questionário), o que impossibilita uma avaliação adequada do quanto as escolas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Maria Eugênia Ferrão pelas valiosas lições que deram base a este estudo, e também ao João Bacchetto e demais pesquisadores do Inep que contribuíram no debate sobre os dados preliminares. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil. Bolsa de apoio durante Pós-Doutorado: CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil.

## Referências

- Albernaz, A., Ferreira, F. e Franco, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa E Planejamento Econômico*, 32(3), 453-476.
- Biondi, R. L. e Felício, F. (2007). *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: Uma análise em painel dos dados do Saeb*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage Publications.
- Castro, J. A. (2007). Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, 28(100), 857-876. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300011>
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Delhi: Aakar.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferrão, M. E. (2013). School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 3-24. <https://doi.org/10.1007/s10671-013-9151-7>
- Ferrão, M. E. e Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 1(1), 1-13.
- Field, S., Kuczera, M. e Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.1080/01443410903415150>
- IBGE. (2014). *Estados*. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>
- Lindstrom, M. J. e Bates, D. M. (1988). Newton-Raphson and EM algorithms for linear mixed-effects models for repeated-measures data. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 10-14. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478693>
- Martínez-Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- Martínez-Arias, R., Gaviria, J. L. e Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *La investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis doctoral). Madrid: UAM Ediciones.
- Martínez-Garrido, C. e Murillo, F. J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salceido. *Estadística en la investigación: Competencia transversal en la formación universitaria* (p. 47-71). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez-Garrido, C. e Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.

- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. En S. Riddell e S. Brown (Eds.), *School effectiveness research: Its messages for school improvement* (pp. 9-19). Edinburgh: HMSO.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago de Chile: UNESCO-LLECE.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes*. París: OECD Publishing.
- Oliveira, R. P. e Araujo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- Raudenbush, S. W. e Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-321. <https://doi.org/10.2307/1165304>
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-234). Santiago de Chile: UNESCO-LLECE
- Sammons, P., Hillman, J. e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: B & MBC Distribution Services.
- Simielli, L. E. R. (2015). *Equidade educacional no Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011* (Tese doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.
- Soares-Neto, J. J., de Jesus, G. R., Karino, C. A. e Andrade, D. F. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 78-99. <https://doi.org/10.18222/ae245420131903>
- Soares, J. F. (2005). Qualidade e equidade na educação básica brasileira: Fatos e possibilidades. Em VVAA., *Os Desafios da Educação no Brasil* (pp. 87-114). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Soares, J. F. e Andrade, R. J. (2006). Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 107-134. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100008>
- Teixeira, A. (1977). *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Thomas, S. (1998). Value-added measures of school effectiveness in the United Kingdom. *Prospects*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/BF02737782>
- Travitzki, R., Calero, J. e Boto, C. (2014). What does the national high school exam (enem) tell brazilian society? *Cepal Review*, 113, 157-174. <https://doi.org/10.18356/5db107a1-en>
- Waltenberg, F. D. e Vandenberghe, V. (2007). What does it take to achieve equality of opportunity in education?. An empirical investigation based on Brazilian data. *Economics of Education Review*, 26(6), 709-723. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.09.002>

## **Breve CV do autor**

### **Rodrigo Travitzki**

Doutor em Educação (Universidade de São Paulo, Brasil) com pós-doutorado em Métodos Quantitativos aplicados à Educação (Universidade da Beira Interior, Portugal). Atualmente iniciando o segundo Pós-Doutorado, pela Universidade São Francisco. Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas, qualidade e equidade, avaliação educacional e psicométrica. As pesquisas normalmente utilizem dados públicos, software livre e linguagem de programação R. Foi graduado em Ciências Biológicas e fez Mestrado em Filosofia. É professor de Ensino Médio desde 1999. Criador e mantenedor do portal de educação Rizomas.net. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da USP. ORCID ID: 0000-0002-0107-682X. Email: travitzki@usp.br



# Utilización de WhatsApp para la Comunicación en Titulados Superiores

## WhatsApp Use for Communication among Graduates

María-Teresa Gómez-del-Castillo \*

Universidad de Sevilla

En esta investigación nos planteamos conocer qué uso lingüístico hacen de WhatsApp las personas con estudios universitarios, y estudiar las posibilidades de incorporar este tipo de escritura en los centros educativos. Trabajamos con una muestra de 38 personas con estudios superiores, analizando 529 conversaciones y 3.872 intervenciones de WhatsApp. Los resultados nos permiten afirmar que la comunicación por mensajería instantánea ha dejado de ser exclusivamente de tipo textual, y cada vez se hace más expresiva y variada con imágenes, vídeos, audios, *stickers* o referencias a webs. Este uso multimediático de la mensajería se ha impuesto, también, en hablantes con niveles de estudios elevados. Vemos como los usuarios más jóvenes realizan conversaciones más largas que los mayores, y las mujeres más extensas que los hombres, pero no se han encontrado diferencias significativas entre los sujetos de distintas titulaciones. El uso de disonancias con la norma culta de escritura se da más frecuentemente entre los sujetos más jóvenes y/o con menor nivel de estudios que en los graduados; lo mismo ocurre con el uso de archivos intercalados en la conversación y con la utilización de emoticonos. También comprobamos que la incorporación de los teléfonos inteligentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje (*m-learning*) está siendo cada vez más importante.

**Descriptor:** Aprendizaje en línea, Tecnología educacional, Aprendizaje informal, Educación.

In this research, we consider the linguistic use of WhatsApp made by people with university studies, and to study the possibilities of incorporating this type of writing in schools. We worked with a sample of 38 people with higher education, analyzing 529 conversations and 3,872 WhatsApp interventions. The results allow us to affirm that communication by instant messaging is no longer exclusively textual, and it is becoming more expressive and varied with images, videos, audios, stickers or references to websites. This multimedia messaging usage has also been imposed on speakers with high levels of study. We see how younger users engage in longer conversations than older ones, and women, in longer conversations than men, but no significant difference has been found between subjects from different academic degrees. The use of dissonances with the cultured writing norms occurs more frequently among the younger subjects and / or with lower level of studies than in the graduates. The same happens with the use of files interspersed in the conversation and with the use of emoticons. We also see that the incorporation of smartphones into the processes of teaching and learning (*m-learning*) is becoming increasingly important.

**Keywords:** Electronic learning, Educational technology, Informal learning, Education.

*Investigación financiada dentro del Proyecto de Investigación "Mensajería Instantánea y Aprendizaje" del Grupo de Investigación Didáctica de la Junta de Andalucía: Código HUM-390*

---

\*Contacto: [mgomezdelcastillo@us.es](mailto:mgomezdelcastillo@us.es)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 15 de abril 2017  
1ª Evaluación: 21 de mayo 2017  
2ª Evaluación: 9 de junio 2017  
Aceptado: 30 de junio 2017

## 1. Comunicación digital interpersonal

Como sabemos el WhatsApp es un servicio de mensajería instantánea cuyo propósito es comunicar, vía Internet y en tiempo real, a dos o más usuarios entre sí con un mínimo coste económico y empleando mensajes de texto o archivos (audios, videos, imágenes, ubicación geográfica...). Es una aplicación que se puede instalar en todos los *smartphones* o teléfonos inteligentes (Calero, 2014), que se ha convertido en el sistema mundial de comunicación por excelencia entre teléfonos móviles, a través de datos o por wifi.

A comienzos de 2016 Facebook informó de que su *app* WhatsApp superó los mil millones de usuarios activos en el mundo. En los últimos tiempos ha ido evolucionando (no cobrando por sus servicios o incorporando las llamadas de voz), y hasta ahora no ha sido superada ni siquiera por sus cercanos competidores como Line o WeChat. Su desarrollo futuro parece encaminado a convertirse en un portal de contenidos para responder a las demandas de las corporaciones (Hernández, 2016).

En España, el dispositivo más utilizado para la conexión a internet es el *Smartphone* según la Encuesta General de Medios de abril y mayo de 2016 con un 93,6% de los usuarios de la red, que en nuestro país suponen casi el 76% de la población. Prácticamente todos se conectan desde sus casas y aumentan considerablemente los usuarios que se conectan en la calle o en los transportes (desde el 24% en 2013 al 59,2% en la actualidad) (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2016).

Cremades, Maqueda y Onieva (2016) consideran que la aplicación WhatsApp es un modo evolucionado de comunicación escrita caracterizado por la posibilidad de enriquecer el discurso con contenidos audiovisuales e icónicos. Otros lo consideran como un acercamiento del lenguaje escrito al lenguaje natural, más propio de la oralidad (que en español es muy parecido, no así en inglés) completado semióticamente con imágenes o gestos (Calero, 2014; Sampietro, 2016). Aunque este tipo de comunicación no es incompatible con el uso culto del lenguaje escrito, el uso “oralizado” que en la práctica se hace de él ha hecho que algunas instituciones manifiesten su inquietud al respecto y pidan al sistema educativo que garantice el aprendizaje de la norma culta en la escritura.

Una de las características de los lenguajes digitales es que facilitan los encuentros interpersonales, sin que el lugar y el horario de los que se comunican sea una limitación importante (Iniciarte, 2004). El usuario puede comunicarse con cualquiera en cualquier parte del mundo y en cualquier momento, aunque es cierto que, a diferencia de otros medios digitales, la comunicación por WhatsApp suele requerir un conocimiento mutuo (más o menos cercano) entre los emisores-receptores de los mensajes, ya que la agenda de contactos forma parte de la red de conocidos. A diferencia de los foros u otro tipo de chat, en WhatsApp la identidad del interlocutor es real. No obstante, no es menos cierto que con estos medios han aparecido nuevos comportamientos socio-comunicativos que han generado lo que algunos sociólogos denominan “falsa extimidad”, donde algunas veces la comunicación es más con personajes que con personas (Galán, 2011).

Otra característica es que el intercambio textual es rápido y espontáneo, intentando demostrar al interlocutor, en muchas ocasiones, que se está conectado de manera permanente. La inmediatez es tan importante que la comunicación no es ya un intercambio de información sino un objeto de consumo, llegándose, en algunos casos, a la adicción de la interconexión permanente, muy común entre sujetos de todas las edades, pero especialmente entre la población joven (Morduchowicz, 2013).

En WhatsApp las normas de sintaxis u ortografía pasan a un segundo plano, lo prioritario es transmitir los mensajes con prontitud y eficacia, ya sea con textos, símbolos, imágenes o audios (Galán, 2011). Cada vez más jóvenes prefieren comunicarse a través de estas redes que hacerlo personalmente, sin tener en cuenta que puede generarse el peligro de volverse dependientes y de encerrarse en un mundo donde la tecnología domina.

## 2. Importancia social del WhatsApp

Rubio y Perlado (2015) analizan el fenómeno WhatsApp en los jóvenes universitarios y justifican su uso porque, dicen, es cómodo y práctico. Y añaden que resulta incluso paradójico cómo, “teniendo en cuenta que los *smartphones* permiten la posibilidad de usar mensajes de voz en lugar de escritos, esta función apenas aparezca en los discursos de los jóvenes” (p. 81). Estos autores señalan que, aunque la comunicación digital es fría, es utilizada continuamente debido a los ritmos impuestos en la vida diaria. Reconocen la trivialidad de gran cantidad de la información enviada, así como que es más usual que la comunicación presencial, que se reserva para contenidos más personales. Sin embargo, resulta paradójico que reconozcan que las personas no se comunican más que antes, sino que lo hacen de otra manera.

Villamandos (2016) nos invita a reflexionar sobre la importancia de esta aplicación, repasando algunos de los datos más curiosos asociados a sus mil millones de usuarios:

- Se intercambian 42.000 millones de mensajes diarios, que supone una media de 42 mensajes diarios por usuario.
- Según los datos de WhatsApp existen mil millones de grupos lo que hace que toque a una moderación por usuario.
- La empresa está compuesta por 57 ingenieros, uno por cada 17,5 millones de personas que usan WhatsApp.
- WhatsApp habla en 53 idiomas. La India, Sudáfrica, Singapur y Hong Kong tienen una cuota de penetración por encima del 70%.
- Facebook compra la aplicación por 21.800 millones, después de haber competido con Google.

Estas son algunas de las cifras del fenómeno WhatsApp, y las previsiones de futuro indican que seguirán aumentando y, por tanto, aumentando su impacto social.

### 2.1. Perspectiva socio-lingüística

Partiendo de la necesidad del aprendizaje de las competencias lingüísticas, Blanch, Betancort y Martínez (2016) distinguen tres bloques de destrezas necesarias en la población para la comunicación a través de medios como WhatsApp: a) la comprensión del contenido de los medios, que incluye un aprendizaje para interpretar los formatos multimedia; b) la evaluación crítica de la información, que hace necesaria la capacidad para discernir su veracidad y la expresión lingüística utilizada; y c) el acceso eficaz a la información y producción de mensajes, que incluye la capacidad de uso de las TIC y el empleo del lenguaje según el medio utilizado.

El uso que se hace del lenguaje en las redes sociales en general, y en WhatsApp en particular, es muy característico. Diversos autores lo han estudiado en los últimos años encontrado que en estos soportes no son frecuentes los textos extensos en escritura estándar (Cassany y Sanz, 2011; Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2013). Puesto que el símbolo posee la capacidad de transmitir emociones con más rapidez y eficacia que las palabras, la escritura se hace gráfica o icónica, que es un tipo de escritura simbólica más propia del lenguaje no verbal y de las relaciones cercanas o familiares. El valor de la imagen es su capacidad para transmitir una información que no puede codificarse de otra forma, por eso, se utilizan con frecuencia, cuando se quieren expresar sentimientos o ideas de forma inmediata (Calero, 2014). El uso de emoticonos dentro del mensaje, la repetición de emoticonos exclusivamente, el uso de imágenes o de audios en él y el uso de videos como parte de la conversación son los elementos multimedia más utilizados (Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2015).

Diversas investigaciones realizadas sobre adolescentes (Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila, 2015) o sobre estudiantes universitarios (Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2015) muestran cómo la mayoría de los usuarios de WhatsApp se alejan de la norma culta, en mayor o menor grado, al comunicarse con este medio. Las repeticiones enfáticas de los elementos finales de palabra (guapaaaa...), la repetición de emoticonos y signos de cierre de interrogación y admiración (jajaja, :- ) :- ) :-)...), la supresión de letras (tb, tngo...) y sílabas (mates...), el uso de siglas no normativas (q, x...), grafemas no normativos (kien, xq...), textismos léxicos (sip, jartao, pos...) así como un uso de las mayúsculas sujeto a normas ajenas a la tradición culta del español son rasgos que definen la escritura de los mensajes de texto en español, comunes a cualquier usuario independientemente del nivel cultural. Este uso disortográfico del lenguaje también ha sido descrito en los trabajos de Bernicot y colaboradores (2014) para el francés, y los de Gann, Bartoszek y Anderson (2010) y Powell y Dixon (2011) para el inglés, no encontrando relaciones significativas entre las dificultades ortográficas de los sujetos estudiados y las discrepancias intencionadas con la norma académica en los mensajes de WhatsApp.

## ***2.2. Perspectiva socio-educativa***

Las nuevas maneras de escribir al margen de la norma culta se incorporan inevitablemente al mundo educativo dentro o fuera del curriculum oficial, dándose una transferencia de este modo de usar el lenguaje desde el ámbito tecnológico al académico por parte de alumnos y profesores. Algunas experiencias educativas (Díaz-Jatuf, 2014) ponen de manifiesto cómo las redes sociales como Facebook, Twitter o WhatsApp están penetrando en los centros educativos. Especialmente WhatsApp tiene una relevancia importante dado que profesores, familias y estudiantes, en cualquier parte del mundo, lo usan para comunicarse, enviar materiales de apoyo, test, imágenes educativas, información de todo tipo, de temáticas curriculares y extracurriculares.

Bouhnik y Deshen (2014) afirman que estar en contacto permanente tanto con maestros como entre compañeros mejora la comunicación educativa. La comunicación y el intercambio de textos, imágenes o vídeos de manera instantánea favorece la interactividad y la cooperación entre grupos que comparten trabajos, tareas o proyectos (Oliveira, Versuti y Vaz, 2016). El maestro, en la medida en que también puede enviar tareas o información, favorece el aprendizaje colaborativo, realiza pequeñas tutorías e incluso puede evaluar a través del propio WhatsApp (Padrón, 2013). En esta línea, hay

documentadas experiencias del uso de esta tecnología en el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera (Martínez-Parejo, 2016), o para mejorar el lenguaje hablado cuando la vergüenza, el miedo o cualquier otra razón hacen retraerse al alumno creando ansiedad y reduciendo su producción oral (Han y Keskin, 2016).

En esta misma línea, también se ha observado que existe un elemento de igualación en el uso de estos medios entre alumnos más o menos competentes lingüísticamente porque permite mayor flexibilidad y libertad en escritura (Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2015), suponiendo un elemento motivador para sujetos con menos habilidades lingüísticas. Por otra parte, se ha comprobado que los estudiantes alternan la escritura, con naturalidad, entre la norma culta y la norma disortográfica, por lo que condenar este tipo de textos o excluirlos del currículo de las áreas lingüísticas en los diferentes niveles educativos nos parece incongruente y contraproducente (Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2015). Creemos que su incorporación al currículum debe hacerse de forma explícita.

### 3. Algunos problemas en el uso de WhatsApp

Los usuarios de WhatsApp no pueden olvidar la falta de intimidad que nos ofrece, y la facilidad para hacerse con la información que se envía por este medio en cualquiera de sus formatos: textos, imágenes, audios o videos. Este es un primer inconveniente de WhatsApp, a saber, que los mecanismos de privacidad no están suficientemente conseguidos y es relativamente fácil que un tercero no deseado pueda acceder a la información.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que a veces el uso de *smartphone* nos acerca a quienes están lejos, pero nos aleja de quienes tenemos cerca (Clairá, 2013). Estamos conectados de forma permanente a internet, y esto ha llegado a convertirse en una necesidad social y laboral llegando, en algunos casos, a provocar ansiedad, insomnio, adicciones tecnológicas u otras disfunciones sociales. Muestra de ello es la emergencia de la expresión *phubbing*, formado a partir de las palabras *phone* (teléfono) y *snubbing* (despreciar), para referirse a las interrupciones en interacciones cara a cara sufridas en reuniones de amigos o de trabajo, como consecuencia de la conectividad permanente de algunas personas (Capilla y Cubo, 2017).

Por último, han sido referenciados trastornos psicológicos como consecuencia del uso de aplicaciones como WhatsApp (Giménez y Zirpoli, 2015), son los siguientes:

- El síndrome de la llamada imaginaria: imaginar que su teléfono inteligente ha sonado o vibrado cuando no lo ha hecho.
- La nomofobia: angustia que el usuario experimenta cuando no tiene acceso al teléfono.
- La dependencia de Internet: necesidad de estar constantemente conectados a la red, llegando a establecerse vínculos adictivos que pueden dañar la vida privada y las relaciones sociales.
- Síndrome del doble *check*: ansiedad que sufre el sujeto emisor al ver que el destinatario no responde, sabiendo que el mensaje le ha llegado y que ha estado conectado después de recibir el WhatsApp.

## 4. Método

Partiendo del interés creciente hacia el *mobile learning*, y teniendo en cuenta que puede ser implementado en cualquier etapa educativa, con este trabajo queremos contribuir a la reflexión sobre el uso de la aplicación WhatsApp, dado que es, en estos momentos, una herramienta muy familiar para cualquier miembro de la comunidad educativa (niños, jóvenes, padres, profesores...), y que permite tener una comunicación personal o grupal en tiempo real.

En concreto queremos recoger información relacionada con la utilización de esta aplicación, pretendiendo: conocer qué uso lingüístico hacen del WhatsApp las personas con estudios universitarios; y estudiar las posibilidades de incorporar este tipo de escritura en los centros educativos como objetivo del currículum dentro de la competencia digital y de las competencias lingüísticas.

El enfoque de investigación de este estudio es experimental y combina una metodología cuantitativa y cualitativa, en cuanto que hacemos un análisis de contenidos (Valencia y García, 2010), seleccionando y analizando diversos elementos de los textos de WhatsApp recibidos, intentando contribuir, con nuestra aportación, a la descripción de las experiencias de aquellos que se enfrentan al estudio de estos medios. No pretendemos establecer principios que expresen relaciones de causalidad, sino que pretendemos descubrir patrones que permitan comprender el sentido y las características de este fenómeno social.

En cuanto al diseño de investigación podríamos concretarlo en un estudio de casos amplio, centrando las experiencias en personas adultas con estudios superiores terminados y que en su totalidad utilizan la aplicación WhatsApp para comunicarse, sin pretender que los resultados obtenidos sean generalizables. Se trata de un estudio descriptivo, donde los contenidos seleccionados se han cuantificado, y hemos procesado dichos datos para extraer porcentajes y poderlos comparar, teniendo en cuenta, especialmente, la frecuencia de apariciones para posteriormente redactar los resultados a partir de un tratamiento estadístico (López, 2002).

La población sobre la que hemos hecho el estudio haría referencia a los titulados superiores españoles usuarios de WhatsApp a través de sus *smartphones*. Nuestra muestra está constituida por 38 personas con un grado universitario en titulaciones diversas (ingenierías, historia, bellas artes, enfermería, psicología, matemáticas, etc.), que en la actualidad están matriculadas en el Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad de Sevilla (España). De ellas 20 son varones y 18 son mujeres. La edad está comprendida entre los 23 y los 46 años.

De estos participantes analizamos 529 conversaciones de WhatsApp, 3.872 intervenciones y 20.404 palabras. Hay que tener en cuenta que todas las conversaciones analizadas se producen entre los sujetos de nuestra muestra (un estudiante del MAES) y otra persona de la que desconocemos su nivel de estudios y de las que, por tanto, rehusamos analizar sus mensajes, para centrarnos únicamente en los de las 38 personas anteriormente descritas.

Antes de continuar señalar que cuando hacemos referencia a conversaciones nos estamos refiriendo al diálogo en torno a un mismo tema, y que normalmente se produce de

manera ininterrumpida en el tiempo. Produciéndose normalmente una nueva conversación cuando se da un salto temporal. La intervención se produce cada vez que se envía un mensaje. Es muy frecuente que la misma persona tenga varias intervenciones seguidas antes de dar paso a la respuesta del interlocutor (cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de la muestra por sexos

	SUJETOS	% SUJETOS	CONVERSACIONES	% CONVERSAC.
Hombres	20	53%	299	57%
Mujeres	18	47%	230	43%
<i>Total</i>	38	100%	529	100%
	INTERVENCIONES	% INTERVENCIONES	PALABRAS	% PALABRAS
Hombres	1.869	48%	9.562	47%
Mujeres	2.003	52%	10.841	53%
<i>Total</i>	3.872	100%	20.404	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se han analizado más hombres que mujeres, tanto en sujetos como en conversaciones, y, sin embargo, tanto el número de intervenciones como el de palabras, es mayor en el caso de las mujeres que el de los hombres.

La distribución porcentual de la muestra según la edad se presenta en el cuadro 2, y en el podemos observar cómo los alumnos menores de 34 años suponen el 74% de la muestra, frente a los mayores de esa edad que ascienden al 26%. También podemos comprobar cómo los más jóvenes emplean más la aplicación que los más veteranos.

Cuadro 2. Distribución de la muestra por edades

	N	% DE SUJETOS	% CONVERSACIONES	% INTERVENCIONES	% PALABRAS
23-33 años	28	74%	75%	86%	84%
34-46 años	10	26%	25%	14%	16%
<i>Total</i>	38	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos en el tipo de titulación de los sujetos que componen la muestra, comprobamos que los graduados en carreras tradicionalmente consideradas como “de letras” en las que se incluyen las humanidades, las ciencias sociales y las artísticas, superan a los sujetos de titulaciones más relacionadas con las ciencias puras, las ciencias aplicadas, o las ciencias de la vida y de la salud, según se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Distribución de la muestra por titulaciones

	N	% DE SUJETOS	% CONVERSACIONES	% INTERVENCIONES	% PALABRAS
Letras	23	61%	53%	64%	63%
Ciencias	15	39%	47%	36%	37%
<i>Total</i>	38	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento para la recogida de los datos fueron los textos de WhatsApp producidos por los componentes de la muestra. La labor de los alumnos del MAES que colaboraron en esta investigación cediéndonos sus discursos digitales fue fundamental, y resulta prácticamente la única posibilidad de contar con muestras de textos amplias para poder

trabajar con datos primarios y fiables, datos que no resultan fáciles de obtener (Vela y Cantamutto, 2016).

Como quisimos trabajar con sujetos de alto nivel cultural y de estudios, el procedimiento fue acudir al Master que, en España, forma al profesorado de Enseñanzas Medias, donde, para acceder a él, todos los alumnos deben ser titulados superiores. Nos dirigimos a un módulo común para encontrar en sus aulas alumnos de todas las titulaciones. Después de explicar cuál era nuestra trayectoria investigadora en el ámbito de la comunicación digital (redes sociales, mensajería instantánea,), les propusimos su participación en la investigación.

Acordamos que eligiesen una conversación personal de WhatsApp con algún amigo o compañero (no conversación de grupo), y la enviaran a nuestro correo electrónico en formato texto para poderla analizar con el programa ATLAS.ti y la hoja de cálculo Excel. Aunque al recibir el archivo aparece el nombre del emisor, enseguida borramos todas las referencias personales para trabajar con la información de manera anónima. Como hemos descrito en la muestra, las aportaciones recibidas fueron muy diversas en cuanto a la edad de los sujetos, el sexo o la titulación; datos que les solicitamos que escribieran en el último mensaje del archivo antes de enviarlo.

Hemos trabajado con un máximo de 20 conversaciones por cada persona y el resto del texto recibido lo hemos descartado, analizando solo las aportaciones realizadas por el alumno del MAES, es decir, por la persona que sabíamos que poseía una titulación universitaria, descartando las aportaciones del otro interlocutor. Fuimos señalando las conversaciones, las intervenciones de nuestros sujetos de estudio, el número de palabras empleadas para ellas, los emoticonos y *stickers*, los archivos de imagen, audio o vídeo, los textismos, enlaces Web...etc.

Posteriormente procesamos estos datos, separando, con la ayuda de una hoja de cálculo, cada una de las palabras y otros elementos de las conversaciones para poderlas analizar y clasificar. Con todo ello sacamos los resultados que a continuación se presentan.

## 4. Resultados

En relación con nuestros objetivos vamos a comenzar la presentación de los resultados examinando la longitud de las conversaciones e intervenciones. Las conversaciones analizadas varían entre un mínimo de dos intervenciones y un máximo de 87 intervenciones, siendo la media por conversación de 16 intervenciones. Hemos de tener en cuenta que este número de intervenciones se refieren a ambos interlocutores, por lo que no coinciden con las intervenciones analizadas que han sido solo las emitidas por los sujetos de nuestra muestra. Ello significa que vamos a estudiar una media de 8 intervenciones por conversación.

En cuanto al número de palabras, encontramos una media de 5,3 palabras por intervención, lo que implica que cada conversación analizada supone 86 palabras aproximadamente. Teniendo en cuenta la diferencia por sexos, la extensión de la conversación ha resultado similar, de 5,1 en el caso de los hombres y 5,4 en el de las mujeres. Sin embargo, parece que sí son más largas las conversaciones de las mujeres que la de los hombres. Los varones analizados intervienen 6,3 veces en una conversación frente a las 8,7 veces que lo hacen nuestra muestra femenina (cuadro 4).

Cuadro 4. Conversaciones, intervenciones y palabras analizadas por sexos

	<b>CONVERS.</b>	<b>INTERVENC.</b>	<b>INTERV./CONV.</b>	<b>PALABRAS</b>	<b>PALAB./INTERV.</b>
Hombres	299	1.869	6,3	9.562	5,1
Mujeres	230	2.003	8,7	10.841	5,4
<i>Total</i>	<i>529</i>	<i>3.872</i>		<i>20.404</i>	

Fuente: Elaboración propia.

El número de palabras por intervención si comparamos los sujetos por edad han resultado diferentes, los sujetos de 34 años o más escriben 6,2 palabras por intervención frente a los 5,1 de los más jóvenes (cuadro 5). Y sin embargo son más largas las conversaciones de los jóvenes (8,4 intervenciones por conversación) que la de los mayores (4,1 intervenciones por conversación). Estos últimos economizan más en cuanto al número de intervenciones, omitiendo frases innecesarias.

Cuadro 5. Conversaciones, intervenciones y palabras analizadas por edades

	<b>CONVERS.</b>	<b>INTERVENC.</b>	<b>INTERV./CONV.</b>	<b>PALABRAS</b>	<b>PALAB./INTERV.</b>
23-33 años	399	3.343	8,4	17.098	5,1
34-46 años	130	529	4,1	3.306	6,2
<i>Total</i>	<i>529</i>	<i>3.872</i>		<i>20.404</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos en las palabras por intervención que utilizan los grupos diferenciados por tipo de titulación han resultado similares, entre 5,2 en el caso de los titulados de “letras” frente al 5,4 de los titulados en “ciencias”, y en este caso son más largas las conversaciones de los que poseen titulaciones de “letras” (9 intervenciones por conversación) que los que la poseen en “ciencias” (5,5 intervenciones por conversación). Estos últimos economizan más en cuanto al número de veces que intervienen en una conversación, ahorrando en frases que consideran innecesarias (cuadro 6). En nuestro propósito de conocer el uso lingüístico que hacen del WhatsApp las personas con estudios universitarios, analizamos el número de emoticonos, archivos y textismos que incluyeron en sus intervenciones (cuadro 7).

Cuadro 6. Conversaciones, intervenciones y palabras analizadas por titulaciones

	<b>CONVERS.</b>	<b>INTERVENC.</b>	<b>INTERV./CONV.</b>	<b>PALABRAS</b>	<b>PALAB./INTERV.</b>
Letras	278	2.491	9,0	12.913	5,2
Ciencias	251	1.381	5,5	7.491	5,4
<i>Total</i>	<i>529</i>	<i>3.872</i>		<i>20.404</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos en la primera línea que refleja los totales de la muestra, podemos destacar que el porcentaje de textismos en relación con el número de palabras es del 17,6%. También podemos observar que el porcentaje de emoticonos empleados en relación al número de palabras es del 1,36%. Algo mucho más significativo ocurre si observamos el uso de archivos (imágenes, video o sonido) en las conversaciones, donde una de cada tres incorpora algunos archivos. Si los relacionamos con el número de palabras los archivos suponen el 0,8%. Observando el cuadro 8, el empleo de emoticonos vemos que las diferencias en ninguna de las variables (sexo, edad, titulación) resultan relevantes. Puntúan de manera poco coherente, según nos fijemos en los emoticonos por conversación o por intervención.

Cuadro 7. Emoticonos, archivos y textismos por sexo, edad y titulación

	CONVERSAC.	INTERVENC.	PALABRAS	EMOTIC.	ARCHIVOS	TEXTISMOS
Hombres	299	1.869	10841	145	98	1438
Mujeres	230	2.003	9562	133	68	2155
23-33 años	399	3.343	17.098	216	120	3213
34-46 años	130	529	3.306	62	46	380
Letras	278	2.491	12.913	161	84	2585
Ciencias	251	1.381	7.491	117	82	1008
<i>Total</i>	<i>529</i>	<i>3.872</i>	<i>20404</i>	<i>278</i>	<i>166</i>	<i>3593</i>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Porcentajes del uso de emoticonos y archivos en conversaciones e intervenciones por sexo, edad y titulación

	CONVERSACIÓN CON EMOTICONO	INTERVENCIÓN CON EMOTICONO	CONVERSACIÓN CON ARCHIVO	INTERVENCIÓN CON ARCHIVO
Hombres	48,5%	7,8%	32,8%	5,2%
Mujeres	57,8%	6,6%	29,6%	3,4%
23-33 años	54,1%	6,5%	30,1%	3,6%
34-46 años	47,7%	11,7%	35,4%	8,7%
Letras	57,9%	6,5%	30,2%	3,4%
Ciencias	46,6%	8,5%	32,7%	5,9%
<i>Total</i>	<i>52,6%</i>	<i>7,2%</i>	<i>31,4%</i>	<i>4,3%</i>

Fuente: Elaboración propia.

Si miramos el empleo de archivos de imagen, video o sonido, vemos que en general los sujetos con los que trabajamos, los emplean poco (cuadro 9). Y las diferencias en ninguna de las variables (sexo, edad, titulación) resultan llamativas. Aunque en la tabla anterior vemos cómo puntúan levemente más alto los hombres, los mayores y los titulados en “Ciencias”.

Por último, los datos obtenidos en cuanto al uso de textismos o disortografías vemos que, en general nuestra muestra, los emplea poco. Y existen diferencias dentro de los grupos, con puntuaciones más elevadas en el caso de las mujeres, los jóvenes y los titulados en “letras”. En el caso del sexo y del tipo de estudios, las diferencias son notables, mientras que las diferencias por edad son menos relevantes.

Cuadro 9. Porcentajes del uso de textismos en conversaciones e intervenciones por sexo, edad y titulación

	PALABRAS	INTERVENC.	TEXTISMOS	% PALABRAS CON TEXTISMOS	% INTERVENC. CON TEXTISMOS
Hombres	10.841	1.869	1.438	13,30%	76,90%
Mujeres	9.562	2.003	2.155	22,50%	107,60%
23-33 años	17.098	3.343	3.213	18,80%	96,10%
34-46 años	3.306	529	380	11,50%	71,80%
Letras	12.913	2.491	2.585	20,00%	103,80%
Ciencias	7.491	1.381	1.008	13,50%	73,00%
<i>Total</i>	<i>20.404</i>	<i>3.872</i>	<i>3.593</i>	<i>17,60%</i>	<i>92,80%</i>

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión

Los resultados a los que hemos llegado, nos permiten abrir un diálogo en torno a diversos asuntos, aunque no puedan ser agotadas en estas líneas. Queremos destacar algunas cuestiones para seguir la reflexión científica en torno al uso de este medio digital que, en estos momentos, es la aplicación más utilizada en el mundo, por número de usuarios, entre los clientes de teléfonos inteligentes. Ofrecidos los resultados en el apartado anterior, vamos a hacer algunas comparaciones entre nuestros datos y los resultados de investigaciones similares.

En cuanto a la extensión de los textos, si comparamos estos resultados con los obtenidos por Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) sobre una muestra de adolescentes, comprobamos que las conversaciones de nuestros sujetos tienen menos intervenciones (ellos 20 nosotros 16) y menos palabras (ellos 12 y nosotros 5,2) por intervención. Por lo que se puede inferir, al menos en estos casos, que los adolescentes emplean mayor número de intervenciones (“hablan más”) y se expresan con mayor número de palabras. Está ocurriendo lo contrario que hace unos años, donde los mensajes de texto a través de SMS, incorporaron al lenguaje digital un ahorro de palabras que en estos momentos no es necesario.

También es curioso observar cómo las conversaciones de las mujeres son más largas que las de los hombres, lo que podría contribuir a explicar las diferencias de tipo lingüístico que existen entre hombres y mujeres, tanto en la longitud del discurso como en su contenido (Mora, 2016). También hemos observado cómo economizan más, en cuanto al número de intervenciones, los mayores que los jóvenes, omitiendo frases innecesarias. En los estudiantes de “ciencias”, ocurre algo similar, respecto a los de “letras”, cosa, esta última, que podríamos considerar lógica dada la elección profesional que puede estimarse un indicador de la competencia lingüística que se presupone.

Nuestros resultados muestran un porcentaje de textismos en el 17,6% de las palabras frente al 37,2% de textismos localizados entre adolescentes en la investigación de Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015). Diferencia muy significativa que apoyaría la idea de que a menor edad y/o nivel de estudios se percibe una mayor disonancia con las reglas de escritura tradicional. Algo similar, aunque con diferencias menos relevantes, ocurre con el uso de emoticonos que varía de 1,36% del total de palabras en esta investigación frente al 2,09% de la muestra de adolescentes (Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila, 2015). Disparidad que nos permite manifestar que, en estos casos, el empleo de emoticonos disminuye en relación al aumento de la edad y/o del nivel de estudios.

Las diferencias entre nuestra muestra y la de adolescentes en virtud de los archivos empleados son muy llamativas, dado que varían de 0,8% en esta investigación mientras que en el estudio de Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) sobre estudiantes de la ESO estos elementos llegan al 10,2% en relación al número de palabras. Lo que nos permite afirmar, igual que en el caso de los emoticonos o los textismos que el aumento de la edad y del nivel de estudios disminuye la incorporación de archivos de audio, vídeo o imagen.

De otra parte, si comparamos estos resultados con una investigación anterior sobre estudiantes universitarios de 2º curso de Maestro de Educación Infantil (Gómez y Gómez del Castillo, 2015) podemos comprobar que los resultados son algo más altos en

la utilización de textismos, emoticonos y archivos, pero estas diferencias no resultan significativas en relación al actual estudio sobre titulados superiores.

Antes de terminar este apartado, quisiéramos hacer referencia al tipo de textismos más observados en los mensajes, y comprobamos, en la misma línea que lo hacen otras investigaciones (Gómez-Camacho y Gómez del Castillo, 2015), que los textismos que más se utilizan son los producidos por:

- Omisión de mayúsculas en nombres propio y después de punto y seguido.
- Omisión de tildes.
- Cambio de letras por su oralidad fonética.
- Juntar palabras.
- Faltas de ortografía realizadas conscientemente (ej. omisión de h).
- Empleo de palabras en otro idioma o inexistentes.
- Uso de mayúsculas para enfatizar.
- Omisión de letras, especialmente vocales.

Para finalizar, señalar que hemos podido comprobar que la escritura digital, en los mensajes de texto, está cambiando sustancialmente respecto a los SMS. Los textismos o variaciones orto-tipográficas, como las denominan algunos autores, es menor que hace unos años, sobre todo en el acortamiento de palabras, dado que las actuales herramientas de mensajería (WhatsApp, QQ, Wechat...) son prácticamente gratuitas y se puede escribir cuantos mensajes se deseen sin coste adicional. Esto está modificando considerablemente el tipo de escritura respecto al SMS de 140 caracteres y coste 0,15 céntimos muy utilizado hasta hace muy pocos años.

## 5. Conclusiones

Como conclusión de este trabajo, podemos afirmar que la comunicación por mensajería instantánea ha dejado de ser exclusivamente de tipo textual, y cada vez más el intercambio de información, opiniones o sentimientos se hace más expresiva, rica y variada con otros elementos comunicativos a través de imágenes, vídeos, audios, *stickers* o referencias a nuevas informaciones con enlaces a otras webs; este uso multi-mediático de la mensajería se ha impuesto.

La incorporación del teléfono móvil a los procesos de enseñanza-aprendizaje (*m-learning*) está siendo cada vez más importante, a veces por iniciativa del profesor y otras formando parte de los procesos de aprendizaje personales o grupales de los propios alumnos. De hecho, podemos afirmar que se está produciendo un cambio importante en el proceso educativo, de manera que el aprendizaje que utiliza como recurso importante los dispositivos móviles, generará nuevos enfoques en las concepciones pedagógicas en las que un elemento clave será el fomento de la investigación y el autoaprendizaje en el estudiante.

No se puede negar que WhatsApp es la herramienta comunicativa más importante de nuestro entorno en estos momentos, usada por el 100% de la muestra, y que está revolucionando la comunicación entre individuos o grupos de personas. Además, esta

herramienta comunicacional es seguida por sujetos de todas las edades, es decir, no solo es usada mayoritariamente por los jóvenes (como era el caso de los SMS), sino que también los adultos son muy dados a este tipo de aplicación (Padrón, 2013). Y, por tanto, se abre un abanico de posibilidades de cara a la comunicación entre alumnos, profesores, familiares... que hasta ahora no existía.

Los usuarios más jóvenes realizan conversaciones más largas que los más mayores, con más intervenciones y más palabras; y en muchos casos prefieren la mediación del WhatsApp que la llamada telefónica tradicional o la comunicación presencial. También hemos comprobado que las mujeres realizan conversaciones más largas que los hombres, pero no se han encontrado diferencias notables entre los sujetos de titulaciones de “letras” o de “ciencias”. En el ámbito educativo, esto supone una nueva oportunidad para trabajar la competencia lingüística.

El uso de textismos y las disonancias con la norma culta de escritura se dan más frecuentemente entre los sujetos más jóvenes y/o con menor nivel de estudios que en los graduados. Lo mismo ocurre con el uso de archivos de audio, video o imágenes intercalados en la conversación a través de WhatsApp y con la utilización de emoticonos.

Nuestro estudio corrobora que la norma digital de SMS antes, o actualmente de WhatsApp, no amenaza ni perjudica la forma de escritura tradicional característica de los hablantes cultos en castellano; al contrario, las disortografías que se utilizan de los mensajes de texto y la incorporación de los recursos multimedia en la escritura están creando una nueva norma de comunicación.

Desde una perspectiva formativa, la alfabetización digital en la comunicación mediada por los teléfonos inteligentes resulta imprescindible entre los objetivos de la enseñanza, que no debe quedarse al margen de esta realidad. Los resultados de nuestro estudio demuestran que la totalidad de los graduados alternan entre la norma de escritura culta utilizada habitualmente en los trabajos académicos con una norma disortográfica; reiterando que “la condena generalizada de estos textos o su exclusión del currículo resulta incomprensible y contraproducente” (Gómez-Camacho y Gómez-del-Castillo, 2015, p. 112).

La muestra de hablantes de posgrado se caracteriza por estar más próximos a la norma académica culta del español que otros colectivos más jóvenes o con niveles de estudios inferiores, aunque mantiene los rasgos distintivos de multimodalidad y discrepancias ortográficas, que se utilizan limitadas a determinados géneros de comunicación *on-line*, como las conversaciones con la aplicación WhatsApp.

Creemos que el número de sujetos que componen la muestra de nuestro estudio podría haber sido más amplio, bien porque hubiesen participado más estudiantes del Máster de Secundaria, bien porque hubiésemos trabajado con otros titulados tomados de otras instituciones o de la población general. Para trabajos futuros habría que tener en cuenta esta circunstancia, pudiendo replicar la investigación con otros sujetos de características sociales, culturales, de género o edad diferentes. También se podría ampliar este tipo de estudio al análisis de contenido de las conversaciones mantenidas tanto en contextos profesionales como en contextos informales.

## Referencias

- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A. y Volekaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 559-576. <https://doi.org/10.1111/jcal.12064>
- Blanch, M., Betancort, S. y Martínez, M. (2016). El videoblog en el aula de lengua y literatura de secundaria. Una propuesta práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 33-49. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.002>
- Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Calero, M. L. (2014). El discurso de WhatsApp: Entre el Messenger y el SMS. *Oralia*, 17, 85-114.
- Capilla, E. y Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 173-185.
- Clairá, A. (2013). ¿Conectados o comunicados? Recuperado de <http://www.ciudadnueva.org.ar/revista/541/sociedad/conectados-o-comunicados>
- Cremades, R., Maqueda, E. y Onieva, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp messenger. *Revista Letral*, 16, 106-120.
- Díaz-Jatuf, J. (mayo, 2014). El WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. Comunicación presentada en las *X Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Galán, C. (2011). Homo loquens, homo virtualis. *Revista de Estudios de Juventud*, 93, 11-26.
- Gann, R., Bartoszek, K. y Anderson, J. (2010). If u txt 2 much, duz it mean u cant spell: Exploring the connection between SMS use and lowered performance in spelling. *The International Journal of the Book*, 7(2), 69-77. <https://doi.org/10.18848/1447-9516/CGP/v07i02/36807>
- Giménez, M. y Zirpoli, R. (abril, 2015). Trastornos psicológicos vinculados al uso de WhatsApp. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Gómez-Camacho, A. y Gómez-del-Castillo, M.T. (2013). Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de las redes sociales. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado en educación secundaria* (pp. 285-288). Madrid: UNED.
- Gómez-Camacho, A. y Gómez-del-Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104.
- Han, T. y Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12, 29-50.
- Hernández, D. (2016). *WhatsApp se corona superando los 1.000 millones de usuarios*. Recuperado en <http://computerhoy.com/noticias/apps/WhatsApp-corona-superando-1000-millones-usuarios-39761>
- Iniciarte, M. (2004). Tecnologías de la información y la comunicación. Un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-29.

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación, 4*, 167-179.
- Martínez-Parejo, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista Complutense de Educación, 27(2)*, 779-803. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48317](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317)
- Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid: Alianza.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, A., Versuti, A. y Vaz, W. F. (2016). Perspectivas para o uso do WhatsApp no estímulo à aprendizagem dos sujeitos. *Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade, 1(7)*, 222-236.
- Padrón, C. J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb, 7(2)*, 123-134.
- Powell, D. y Dixon, M. (2011). Does SMS text messaging help or harm adults' knowledge of standard spelling? *Journal of Computer Assisted Learning, 27(1)*, 58-66. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00403.x>
- Rubio, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: Una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono 14(13)*, 73-94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.818>
- Sampietro, A. (2016). Emoticonos y multimodalidad. El uso del pulgar hacia arriba en WhatsApp. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales, 69*, 271-295.
- Valencia, Y. y García, V. (2010). La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios de Messenger. *Comunicar, 34*, 155-162. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-15>
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S. y Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 53(1)*, 83-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- Vela, C. y Cantamutto, L. (2016). De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp. *Tonos Digital, 31*, 1-22.
- Villamandos, M. (2016). *10 cifras para entender WhatsApp y sus descomunales dimensiones*. Recuperado de <http://www.actualidadgadget.com/10-cifras-para-entender-WhatsApp/>

## Breve CV de la autora

### María-Teresa Gómez-del-Castillo

Profesora Contratada Doctora Interina en la Universidad de Sevilla, 5 años de experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Cuenta con 16 años de experiencia como profesora titular de las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía en el CES Cardenal Spínola. Es miembro del Grupo de Investigación GID desde el año 2001. Defendió la tesis en el año 2001 titulada "Análisis de valores en el software educativo multimedia" dirigida Dr. Julio Cabero Almenara. Sus líneas actuales de investigación son: Formación de profesorado, TIC y Educación y diversidad y TIC. ORCID ID: 0000-0002-1320-6644. Email: [mgomezdelcastillo@us.es](mailto:mgomezdelcastillo@us.es)



## Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI

### Incorporation of the Contemplative Orientation in the Educational Practice of the 21<sup>st</sup> Century

Francisco José Leria \*

Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Universidad de Atacama

La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje se propone como un enfoque teórico y práctico en respuesta a la necesidad de promover el desarrollo integral del estudiante más allá del énfasis en los procesos de adquisición conceptual y/o el dominio de competencias funcionales. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje se propone como un enfoque teórico y práctico en respuesta a la necesidad de promover el desarrollo integral del estudiante más allá del énfasis en los procesos de adquisición conceptual y/o el dominio de competencias funcionales. Denominada en el ámbito educativo como Educación Contemplativa, se presenta una investigación descriptivo-teórica con una breve exposición de los contextos que han posibilitado su incorporación y validación en la práctica pedagógica actual: 1) la evidencia empírica que la avala; 2) el rol de las habilidades socio-afectivas y el papel de las prácticas contemplativas para su desarrollo; 3) la necesidad de integralidad del currículo contemporáneo; 4) la inclusión educativa; y, 5) las tradiciones ancestrales y sus aportes a las prácticas sociales contemporáneas. Se concluye a la orientación contemplativa dentro de las tendencias actuales para el enriquecimiento de la experiencia educativa y reavivación de la dimensión del Ser en educación, como condición primaria al acto de conocer.

**Descriptores:** Educación alternativa, Práctica pedagógica, Concepto moral, Orientación pedagógica, Actualización de los conocimientos.

The contemplative orientation in teaching and learning is proposed as a theoretical and practical approach in response to the need to promote the integral development of the student beyond the emphasis on the processes of conceptual acquisition and / or mastery of functional competences. The contemplative orientation in teaching and learning is proposed as a theoretical and practical approach in response to the need of promoting the integral development of the student beyond the emphasis on the processes of conceptual acquisition and mastery of functional competences. Named in the educational field as Contemplative Education, a descriptive-theoretical research is presented with a brief exposition of the contexts that have made possible its incorporation and validation in the current pedagogical practice: 1) the empirical evidence that supports it; 2) the role of socio-affective skills and the role of contemplative practices for their development; 3) the need for integrality of the contemporary curriculum; 4) the educational inclusion; And, 5) the ancestral traditions and their contributions to contemporary social practices. The contemplative orientation is concluded within current trends for the enrichment of the educational experience and revival of the dimension of Being in education, as a primary condition to the act of knowing.

**Keywords:** Educational alternatives, Teaching practice, Moral concepts, Educational counselling, Refresher courses.

---

\*Contacto: [francisco.leria@uda.cl](mailto:francisco.leria@uda.cl)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 25 de mayo 2017  
1ª Evaluación: 23 de junio 2017  
2ª Evaluación: 30 de agosto 2017  
Aceptado: 3 de septiembre 2017

## 1. Auscultando una necesidad educativa emergente

Existe un importante consenso respecto de lo acaecido en el pensamiento científico durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI, periodo en el cual se dio paso a una epistemología lejana al concepto de subjetividad, con importantes implicaciones en la ciencia educativa y las prácticas que de ella derivan. En este período la vivencia subjetiva fue puesta en un segundo plano o incluso negada, contribuyendo a la creación de un paradigma científico donde la misma no es la piedra angular y/o participante de la aproximación de estudio, sino un subproducto de elementos constitutivos más simples, y por lo tanto, reducible a los mismos. Fenómeno evidenciado en la denominada “expulsión del sujeto” desde la narrativa científica contemporánea, entró en escena un explícito debilitamiento de la presencia de la subjetividad en el discurso, transformándola en un objeto cuantificable a situaciones fácticas concretas y ajenas al sujeto que conoce. Descubriendo en los extremos la noción del yo-neuroquímico, se tornó innecesario, sino al menos inverosímil, el cultivo de una relación introspectiva del sujeto consigo mismo, y en cuanto ciencia, la subjetividad desde entonces se ha visto amenazada por un proceso de desaparición. Vázquez (2015), parafraseando al filósofo Edgar Morín, enfatiza:

*Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se lo ha reemplazado por estímulos y respuestas, por una ciencia del comportamiento. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se han eliminado las decisiones, las personalidades, para sólo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología, para ver sólo estructuras, y también se lo ha expulsado de la sociología. (p. 42)*

El alcance de este fenómeno socio-histórico por naturaleza tuvo una gran influencia en el pensamiento moderno –y bajo esta mirada– su impacto en la ciencia educativa se caracterizó por la constitución de un objeto de estudio cuya meta final comprende las características universales del estudiante, por sobre sus diferencias, peculiaridades y subjetividades. Esta epistemología denominada positiva, sistema filosófico que resalta el uso del método experimental reduciendo la posibilidad de conocimiento a lo dado a la experiencia sensorio-perceptual, significó el sostén teórico para el establecimiento de una “separación” entre el sujeto investigador y los objetos investigados, y por consiguiente, entre el sujeto que enseña y el sujeto que es enseñando (Matías y Hernández, 2014). Además, generó un fraccionamiento en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde múltiples pero aisladas dimensiones (ej. lo comportamental, lo cognitivo, lo ambiental, lo social, etc.); produciendo dispersión en la construcción de un objeto epistemológico unificado (Cárdenas et al., 2012). Así, se promovió una mirada disgregada, que derivó en saberes pedagógicos y disciplinares con un objeto de estudio parcializado y desinteresado en las explicaciones teleológicas, impulsando una visión del proceso formativo sin metas finales, valores y sentidos trascendentes, sin la necesidad de colaboración intencional entre el docente y el estudiante y sin la necesidad de la generación de tecnologías educativas afines. Si bien existieron esfuerzos por concebir una educación centrada en los intereses globales y autónomos del educando, por ejemplo, el enfoque clásico de John Dewey (1910); y más tarde en los aportes de la educación humanista y los modelos del aprendizaje significativo; estos intentos se vieron trastocados por el impacto y amplio uso de las teorías positivistas provenientes de la escuela del análisis funcional de la conducta. Estos planteamientos dejaron a un lado importantes dimensiones y variables que hoy en día se sabe poseen una función crucial en el aprendizaje y desarrollo psicológico; y si bien no es discutible el impacto y aportes

que este enfoque epistémico ha tenido en la ciencia educativa, existe acuerdo respecto de sus consecuencias, implicando una concepción particular y más bien estrecha del proceso de educar (Segovia, 2013).

Con el avanzar de las décadas y la adopción de una perspectiva postmoderna en educación, se consideró que la explicación del acto educativo y el fenómeno de conocimiento implícito, no es suficiente desde los aspectos universales e invariables del estudiante, sino que la importancia debía radicar en una actitud de responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje y el sentido último del proceso formativo. Estos planteamientos adquirieron la denominación de enfoque socio-constructivista, entreluciendo el papel de la variable subjetiva y su reconocimiento cada vez más palpable en el saber pedagógico. No obstante, en el tiempo y junto a sus enormes, actuales e innegables aportes, apareció otro fundamentalismo, de tributar a la lógica de la reproducción del sistema que lo domina, y bajo su tónica subjetivista y liberadora, se afirma es tecnocrático y mejor se ajusta al modelo neoliberal (Mazorco, 2010). Si bien este enfoque ha generado un inmenso aporte al diseño y práctica pedagógica (Serrano y Pons, 2011), ha causado también una proliferación poco fundamentada del mismo, junto al continuo privilegio por la formación cognitiva y la exigencia disciplinar (Duque y Ramírez, 2012). Constituyéndose en un avance en torno a la reincorporación de la subjetividad, este abrieron las puertas a nuevas variables de importancia para la calidad y profundidad del proceso formativo, haciendo propicio la investigación de las variables propias del estudiante asociadas a mayores niveles de eficacia y eficiencia en su desempeño cognitivo en los espacios reales de estudio, junto a otras variables asociadas a una mayor satisfacción consigo mismo y la vida (Cejudo, López-Delgado y Rubio, 2016).

En sincronía con lo planteado por Taylor (2007) y su concepto del cambio masivo de la subjetividad en la cultura moderna; las distintas orientaciones pedagógicas han incorporado elementos propios a la vivencia de la persona, por ejemplo: el bienestar, las emociones, la creatividad, la expresión artística, la exploración ambiental, la espiritualidad, entre otras; derivando en una perspectiva multipedagógica, hacia modos de vida en los cuales los sujetos-estudiantes construyan una mayor sintonía percibida con su propia experiencia y entorno. Estas perspectivas se configuraron en plataformas de apoyo para el cambio epistémico que ha venido ocurriendo en el presente siglo, en una época post-secular, donde las demarcaciones entre religión, espiritualidad y sus interrelaciones se han hecho difusas y, por lo tanto, más presentes en la cotidianidad de las personas.

## **2. La expansión de la experiencia educativa**

El carácter temporal de toda verdad científica ha derivado en la necesidad por enfrentar las consecuencias y vacíos derivados del predominio de los enfoques epistemológicos que clásicamente han nutrido a la pedagogía; y que la han privado de las variables propiamente subjetivas, lejanas al concepto de desempeño, competencia y/o rendimiento. En la búsqueda de devolver la variable humana al proceso de aprender (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012); se diagnosticó primariamente un vacío en la experiencia educativa debido a la excesiva formación con énfasis en lo cognitivo, racional y reflexivo. Se propuso así la necesidad de desarrollar modelos pedagógicos que resultaran en capacidades y habilidades acordes con el nuevo escenario económico-social, que respondieran a las necesidades reales que los sujetos requieren en su entorno inmediato,

e integraran, como lo sugiere declarativamente el informe Delors (1996): “al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p. 99). Consecuentemente, las habilidades y/o competencias emocionales entraron en escena dentro de las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012), transformándose en el tiempo en un grupo de enfoques pedagógicos, amplio e integral, denominados: Pedagogías centradas en el corazón y/o *heartfulness* (Daugherty, 2014); enfoques que relevan el desarrollo de la vivencia emocional como gestora de los aprendizajes y desarrollo psicosocial.

Generándose apertura por el enriquecimiento del enfoque tradicional en educación, a finales del siglo XX se da cabida a la incorporación de nuevas variables a los modelos pedagógicos, logrando el punto culmine con la popularización de los modelos de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), la inteligencia práctica (Sternberg, 1985), la inteligencia emocional (Goleman, 1996) y el modelo de la competencia emocional (Mayer y Salovey, 1997). Los mismos propusieron miradas alternativas por sobre el tradicional predominio de las variables cognitivas, incorporando otras habilidades que hacen posible una persona se desenvuelva con éxito en la vida, abriendo así paso a la aceptación de las variables no-cognitivas como agentes, sino primarios al menos esenciales, del éxito en los aprendizajes. Esta apertura ha tenido el propósito compartido de redefinir la mirada de la educación a dominios del aprendizaje que representen una integralidad en el enfoque, con un carácter teórico, pero por sobre todo vivencial, integrando aspectos que el currículo tradicional ha dejado históricamente fuera y teniendo en común una visión multi-pedagógica (Paymal, 2014). Los cambios y transformaciones por una expansión curricular de la experiencia educativa han además incluido un factor transdisciplinario, alineándose con las tendencias de la ciencia basada en la evidencia para estrechar la brecha entre la investigación y la práctica educativa (Páramo y Hederich, 2014). Tal tendencia fortaleció la necesidad de incorporar los hallazgos de varias de las disciplinas científicas que tradicionalmente nutren a la pedagogía, como la Psicología, Sociología, Antropología y Neurociencia; por su aporte sustantivo a la calidad y eficacia del diseño curricular, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, el desarrollo científico ha reunido un considerable cúmulo de evidencia, que contribuye a la validación no solo de las variables cognitivas, sino de aquellas en que tal componente no es primario y/o exclusivo (ej. las emociones), como aspectos esenciales al proceso de enseñanza y aprendizaje. En la última década se ha observado un entusiasmo respecto de los alcances y aplicación de esta evidencia científica en los procesos formativos. Por ejemplo, en el caso de la neurociencia educativa y la facilitación de los procesos de aprendizaje e influencia de los procesos emocionales, siendo en muchos sentidos sus aportes prácticos orientados al saber disciplinario del profesional-educador; al punto de considerar difícil de concebir un enfoque pedagógico sin incluir sus aportes (Ortiz, 2009; Puebla y Talma, 2011).

Distintas corrientes de pensamiento educativo no tradicional han surgido con el propósito por redefinir la mirada a la educación, desde el sustantivo al verbo, a cuatro ámbitos o dominios del aprendizaje que representan una integralidad en el enfoque con un carácter teórico, pero por sobre todo vivencial: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, y; aprender a Ser; sintetizado en lo siguiente (Paymal, 2008):

*Una tendencia general al entrar en este nuevo ciclo, es que todo movimiento educativo del tercer milenio apunte a un desarrollo integral y holístico del ser*

*humano en todos sus niveles, “aperturando” y “ensanchando” a un nivel superior de conciencia, que debe natural e intrínsecamente nacer del mismo corazón del ser humano. Por eso, de aquí en adelante, se debería escribir “Educación” con E mayúscula, ya que se trata de elevarnos como seres humanos a una octava superior de conciencia. (p. 3)*

Desde entonces han fructificado una serie de modelos y enfoques pedagógicos que comparten el propósito de integrar los aspectos que el currículo tradicional ha dejado históricamente afuera, particularmente las emociones en el proceso formativo, teniendo en común una visión multi-pedagógica, más integral, que intenta generar una síntesis entre pedagogía, ciencia y otras dimensiones vitales de la experiencia humana como la espiritual. Se pueden destacar de estos modelos por mencionar solo algunos: la Pedagogía Waldorf, el método Montessori, el método Kilpatrick basado en la acción, la Pedagogía liberadora de Paulo Freire, el método Idejo, el método Kurmi Wasi un colegio para la diversidad, la educación biocéntrica, la biodanza, la pedagogía para la vida, la Educación para la Paz, la Pedagogía 3000, o Bosquescuela, la escuela Francisco Varela, entre muchos otros (Paymal, 2014).

Dentro de estas propuestas no tradicionales nacidas al alero del siglo XXI, se ha observado manifestado una “revolución silenciosa” (Martínez Ruíz, 2015), para referirse a la incorporación del desarrollo de la atención consciente como un propósito y objetivo educativo, que, al tornarse en un enfoque pedagógico consolidado, adquiere la denominación de Educación Contemplativa.

### **3. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje**

En el contexto descrito surge la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje y/o educación contemplativa, disciplina de reciente aparición, pero larga existencia y tradición. Corresponde a un enfoque secularizado que promueve la potenciación del desarrollo psicofísico y socioemocional, a través de experiencias educativas que sitúan a la conciencia, las emociones y el cultivo del silencio en el centro de su quehacer pedagógico. A veces denominada meta-pedagogía o pedagogía del proceso (Ergas, 2015a), se nutre de los aportes de una serie de áreas científicas colindantes, esperando enriquecer la práctica educativa con procedimientos validados científicamente, con un carácter preventivo universal y potenciador del desarrollo global del sujeto. Esta orientación intenta dar respuesta a la necesidad de promover el aprendizaje en un sentido amplio, como una forma de reconocimiento explícito de todos los espacios en el que ocurre (García y Klein, 2014). Además, se hace cargo de los vacíos percibidos en el aprendizaje de la buena convivencia y trato, relevando la necesidad educativa por la existencia de un Aula de Convivencia (Oña Cots y García Gálvez, 2016); y promoviendo así una cultura de la paz y conciencia en los centros educativos.

La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje promueve una comprensión profunda de las dimensiones internas de sí mismo, para alcanzar una percepción más plena de la realidad individual y social en la que el estudiante se desenvuelve (Chano, 2012). Uno de sus fundamentos epistemológicos hace referencia al concepto de alfabetización noética, que alude según Paymal (2014):

*Educación al pequeño (estudiante) en la Conciencia y llegamos entonces al tercer presupuesto tridimensional, que agrega la categoría de dimensión noética, la conciencia de la conciencia, la mente contemplativa, el Tao de la Educación. A partir de esta visión el ser humano es un compuesto somático, psíquico y noético (proveniente del griego, nous, que significa (...)). ¿Cómo educar la dimensión noética? Con los caminos milenarios de despertar, de las tradiciones sapienciales, orientales y occidentales, naturalmente. A través de las vías meditativas de las antiguas escuelas de sabiduría (p. 251)*

Se define a esta orientación como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo: “el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la conciencia en un contexto ético relacional” (Roeser y Peck, 2009, p. 119), y/o comprender cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje. Ergas (2015a) complementa esta definición con lo siguiente:

*El andamio meta-pedagógico de las prácticas contemplativas involucra deliberadamente a los estudiantes en el aquí y ahora. Al hacerlo contemplativo prácticas están introduciendo una deliberación curricular alternativo; uno que desafía, inevitablemente, el concepto mismo de "currículum" como un "curso de estudio" y sus implicaciones para nuestra concepción de la vida - significado y donde deberíamos buscarlo (aquí y/o por ahí). (p. 3)*

Las condiciones que han permitido la aparición de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje se circunscriben a una serie de profundos cuestionamientos respecto del acto de conocer y una de las principales dificultades percibidas en los modelos pedagógicos actuales, concerniente a la desmesurada orientación al qué pensar; por sobre el cómo pensar. Históricamente ha existido una visión distal del proceso educativo, la cual implica una ausencia de formas de observación de sí mismo y los patrones conductuales que le subsiguen, por sobre el tradicional enfoque en la adquisición de contenido conceptual, desarrollo de habilidades y/o competencias funcionales. Reconociendo la importancia del pensamiento como el axis del proceso formativo, y a su vez, su carácter en gran parte improductivo, autores clásicos en educación han señalado: “deberíamos admitir, incluso respecto de nosotros mismos, que (el pensamiento) es probable se mantenga en la distancia de la insignificante e inconsecuente fantasía ociosa y la esperanza insustancial” (Dewey, 1910, p. 14). La noción de pensamiento improductivo, divagación mental y/o en idioma inglés de *mind-wavering*, hace referencia a un proceso psicológico con una importante incidencia en el desempeño cognitivo y que, sin embargo, no ha sido abordado abiertamente por los modelos educativos y metodologías actuales (Ergas, 2015b) en consideración de la evidencia empírica (Seli et al., 2017), por ejemplo, por su papel inhibitorio de la metacognición (Kok y Singer, 2017), y/o por el contrario, facilitador del uso del lenguaje y autoanálisis (Bastián et al., 2017).

La teoría educativa que subyace a la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje presupone que las capacidades de la atención voluntaria sostenida, el equilibrio emocional, la comprensión emocional y la compasión son susceptibles de desarrollo a través de la práctica (Zajonc, 2013). El ejercicio y/o práctica de la contemplación, condición *sine qua non* a la orientación contemplativa, hacen referencia al desarrollo de la habilidad de llevar una cierta calidad, sensibilidad y conciencia a la capacidad atencional del estudiante en la cotidianidad diaria de sus espacios de aprendizaje. Tradicionalmente han sido diseñadas con el propósito de calmar la mente y redireccionarla de su habitual rumiación repetitiva y encubierta al cultivo de un darse

cuenta de mayor profundidad y concentración, para derivar –según autores como Hart (2004)–, a un razonamiento de una cualidad más cercana a la no-linealidad. La literatura contemporánea refiere comúnmente a esta habilidad de observación y/o contemplación mental, como *mindful awareness*, *mindfulness* y/o en idioma castellano: atención plena. Estas habilidades son comúnmente definidas como: “la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145); “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias” (Cardaciotto et al., 2008, p. 205). De acuerdo a la evidencia científica en el área, el ejercicio sistemático de la contemplación (p. ej., a través de la meditación, arte, danza, alimentación, visualización, escucha, y rituales conscientes; entre muchas otras actividades y experiencias), resulta en el fortalecimiento de una serie de habilidades centrales para el proceso formativo del sujeto desde temprana edad; y su impacto abarca una serie de funciones cognitivas y habilidades socioafectivas generales y específicas, existiendo una amplia literatura al respecto de programa y/o actividades extra programáticas para el desarrollo de habilidades contemplativas en sus distintas formas, enfoques y/o manifestaciones. Este impacto se puede resumir en la figura 1.

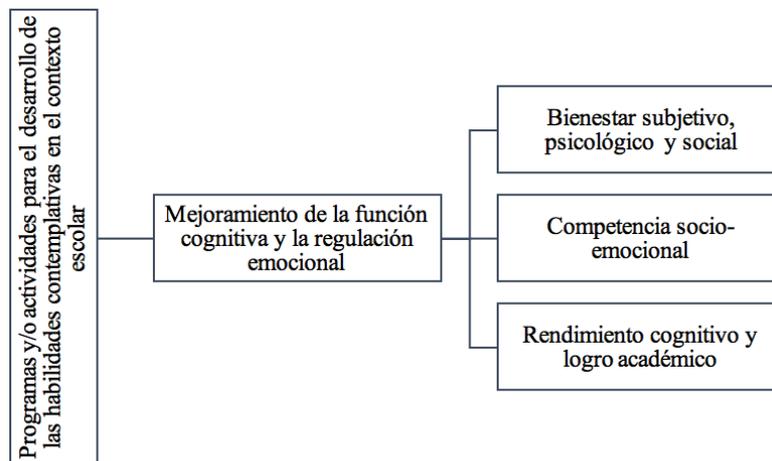


Figura 1. Principales áreas de impacto de las prácticas contemplativas en el estudiante  
 Fuente: Elaboración propia a partir de Waters, Barsky, Ridd y Allen (2014).

El denominado giro contemplativo en educación (Ergas, 2014), se ha conformado en uno de los aportes para responder a la necesidad destacada por algunos autores de re-encantar el mundo (Berman, 1987), o re-encantar al sujeto con su subjetividad (Cajigas, 2007); ofreciendo una mirada fresca y trascendente al proceso de educar, más allá de la adquisición de contenidos y/o desarrollo de competencias funcionales vinculadas a las necesidades del contexto socioeconómico actual. Propone formas para la vinculación activa y efectiva del sujeto consigo mismo, como condición esencial para un desarrollo psicológico balanceado, como una condición promotora para el desarrollo de las capacidades necesarias para la consecución exitosa de los aprendizajes y satisfacción con la vida.

## 4. Contextos de emergencia para la incorporación de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica educativa del siglo XXI

Existen varios contextos científicos y socioculturales que contribuyen a la aparición, validación y consolidación de esta orientación pedagógica en el contexto educativo contemporáneo, los cuales se han conjugado en condiciones propicias para su incorporación y promoción entre los actores educativos interesados en formas y enfoques pedagógicos novedosos e innovadores, ante todo validados empíricamente, para el desarrollo del aprendizaje y buena convivencia en los espacios educativos. A continuación, se describen algunos de los contextos más relevantes que han posibilitado la inclusión de la contemplación y desarrollo de la atención plena en el contexto escolar (figura 2).

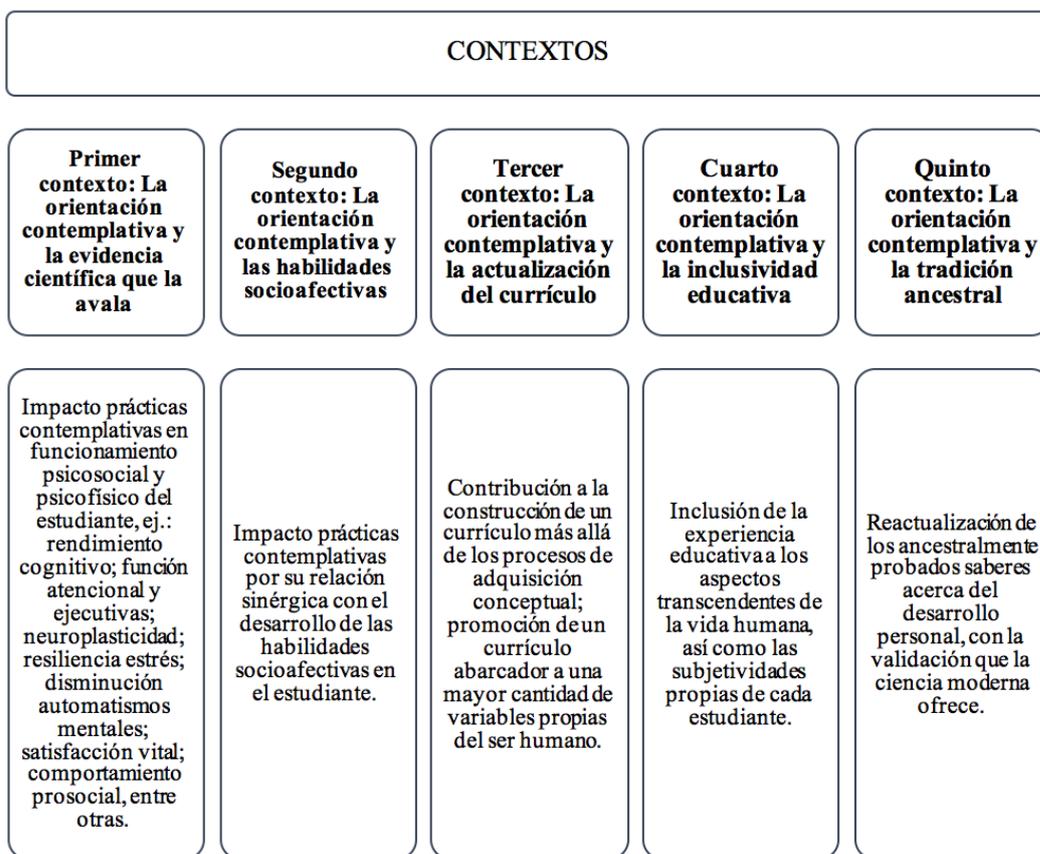


Figura 2. Resumen de los contextos de emergencia para la incorporación de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica educativa del siglo XXI

Fuente: Elaboración propia.

### 4.1. Primer contexto: La orientación contemplativa y la evidencia científica que la avala

La evidencia científica releva el aporte de las prácticas contemplativas en el funcionamiento de varias áreas constitutivas del sujeto: neurofisiológicas, cognitivas y

psicosociales, que las hacen temática de interés del campo educativo. Ha sido justamente esta evidencia el sustento para su inclusión en el diseño curricular basado en la evidencia, junto a la creación de actividades e intervenciones escolares a fines. A la fecha se pueden contar en cientos los estudios que han precisado el impacto, características y proyecciones que las prácticas contemplativas poseen; y que al presente siguen siendo objeto de investigación activa por la comunidad científica del área. Existiendo algunas líneas recurrentes de investigación, a modo de ejemplo, se destacan: mejoramiento del rendimiento cognitivo (Zenner, Herrnleben y Walach, 2014), potenciación del descentramiento cognitivo (Shepherd et al., 2016), disminución de la divagación mental (Trousselard et al., 2014), mejoramiento de la función atencional (Thomas y Atkinson, 2016), mejoramiento de las funciones ejecutivas (Teper, Segal y Inzlicht, 2013), impacto en la neuroplasticidad encefálica (Kirk, Fatola y Romero, 2016), mejoramiento del estado basal del encéfalo (Tomasino, Chiesa y Fabbro, 2014), resiliencia al estrés (Zenner, Herrnleben y Walach, 2014), potenciación de las habilidades socioafectivas (Remmers, Topolinski y Koole, 2016), integración del conocimiento de sí-mismo (Ghasemipour, Robinson y Ghorbani, 2013), disminución de los automatismos mentales (Mañas et al., 2014), impacto en la satisfacción vital (Burack, 2014), promoción del comportamiento prosocial (Flook et al., 2015), y facilitación de la conectividad social (Kok y Singer, 2017); entre muchos otros estudios e investigaciones que evidencian el aporte de las prácticas contemplativas el desarrollo psicofísico del sujeto.

Son estos resultados los que han despertado el interés por su aplicabilidad en los contextos reales de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la construcción de programas e intervenciones orientadas al desarrollo de las habilidades contemplativas en el ámbito escolar temprano, primario, secundario y universitario (Barbezat y Bush, 2014; Jennings et al., 2013; Langer et al., 2015; Langer et al., 2017; Meiklejohn et al., 2012). Se cuentan entre los programas más conocidos y validados que incorporan directamente la variable contemplativa y/o abarcan el desarrollo de la consciencia y el fortalecimiento de la función atencional: *Aulas felices*, *Collaborative for academics social and emotional learning*, *Cultivating awareness and resilience in education*, *Mindful awareness practices*, *Mindfulness in schools Project*, *Mindfulness curriculum for 11-18 year old in schools*, *Mindfulness ambassadors*, *Mindful schools organization*, *Mindful life*, *The association for contemplative mind in higher education*, y *The school-based meditation model*, entre muchos otros.

#### **4.2. Segundo contexto: La orientación contemplativa y las habilidades socioafectivas**

Existe asentimiento entre los especialistas respecto del papel de la dimensión socioemocional en educación y su papel como eje y gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y buena convivencia (Durlak et al., 2011) específicamente por su impacto en el desempeño académico y bienestar subjetivo (Peña, Mikolajczak y Gross, 2015), en la neurofisiología del organismo (Immordino-Yang y Faeth, 2010), específicamente por su efecto promotor del aprendizaje procesal no orientado a tareas específicas (Galante et al., 2014) o, por ejemplo, por el impacto positivo en el manejo de las emociones disruptivas en situaciones sociales (Roeser y Peck, 2009). Las evidencias se muestran a favor del desarrollo de las emociones en el contexto de aprendizaje (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013); y hoy existen hallazgos respecto de su relación sinérgica y complementaria con las prácticas contemplativas, por ejemplo, en su papel mutuo en la

percepción subjetiva de satisfacción con la vida, en contraposición al estrés e insatisfacción (Wang y Kong, 2014).

Dentro de las habilidades de índole cognitiva que han sido ampliamente estudiadas y se afirma promueven el aprendizaje y la gestión de las emociones, destaca la capacidad atencional, gestión de la atención y/o control atencional. Estudios en neurociencia señalan a la conciencia y el fortalecimiento de la atención, como aspectos esenciales para un adecuado manejo del mundo emocional (Damasio, 2000); considerando que la capacidad atencional puede ser entrenada; y su desarrollo permite acceder a un mayor control voluntario sobre los estados emocionales, lo que resulta –entre otras habilidades– en un desempeño social más equilibrado (González et al., 2011), y en el rendimiento cognitivo y logro académico (Chiesa, Calati, y Serretti, 2011; Garland et al., 2015; Brockman et al., 2017). Esta capacidad esencial para el desarrollo socioemocional ha sido validada por varios de los modelos de la inteligencia y competencia emocional, con gran impacto en la práctica educativa del presente siglo. Por ejemplo, los planteamientos de Goleman (1996) señalan a la conciencia y atención en uno mismo como la habilidad de entrada para el desarrollo de la inteligencia emocional y todas sus subcompetencias. Otro importante autor, Bar-On (1997, citado por García y Giménez, 2010), enfatiza que la comprensión emocional de sí mismo tiene un papel esencial en la capacidad de sujeto de comprender sus sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer los motivantes y condicionantes de los mismos. Uno de los más conocidos modelos de la inteligencia emocional en la academia, Mayer, Caruso y Salovey (2008), enfatiza a la percepción emocional y/o habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás, como una habilidad esencial y base para el desarrollo de la inteligencia emocional. Otros modelos destacan de una u otra manera las mismas habilidades atencionales y conciencia de uno mismo como aspectos centrales en el manejo de la vivencia emocional en el sujeto (García y Giménez, 2010).

A lo largo de este texto se citan varios estudios que han mostrado el efecto de los programas para el desarrollo de las habilidades contemplativas en el control atencional y la vivencia socioemocional, situando en la actualidad a las prácticas contemplativas (ej. control atencional, silencio, sensibilización a la experiencia corporal; entre otras), como una de las estrategias más validadas empíricamente para su desarrollo (Black, Milam y Sussman, 2009; Randal, Pratt y Bucci, 2015; entre muchos otros).

### ***4.3. Tercer contexto: La orientación contemplativa y la actualización del currículo***

La aspiración por la calidad educativa ha promovido la construcción del currículo desde una pluralidad de dimensiones, que sea válido para una sociedad y época histórica (Díaz, Carmona y Nadia, 2010). Para este cometido, se ha afirmado el currículo debe ir más allá de la exclusiva atención a los procesos de adquisición conceptual y/o desarrollo pragmático de competencias funcionales, sino poseer una serie de características amplias y multidimensionales, que finalmente le permitan constituirse en un real aporte a la calidad de los procesos formativos. El diseño curricular debe –en este sentido– facilitar un proceso educativo global, abarcando la mayor cantidad de variables propias del ser humano: individuales y grupales; teóricas y prácticas; cognitivas y emocionales; pragmáticas y trascendentes. Algunos autores destacan la necesidad de una metodología diversificada, facilitadora de la calidad para todos los participantes de la comunidad educativa, junto a contenidos debidamente seleccionados para prevenir el

exceso de información existente en la época actual y su efecto iatrogénico en el control atencional del estudiante (Casanova, 2012).

La orientación contemplativa ha intentado enriquecer las perspectivas del currículo con una mirada epistemológicamente amplia y técnicamente menos circunscrita “al hacer” por sobre el Ser, incorporando un carácter transformativo, más allá de la circunscripción racional de la experiencia de aprendizaje (Palmer, Zajonc y Scribner, 2010). Desde esta perspectiva, el abogar por el currículo integral descubre la necesidad por la inclusión de saberes disciplinares que generen una experiencia significativa y enriquecida en la persona que se educa, reconociendo en la contemplación un rol primario para el acceso a tal experiencia. Ferrer y Sherman (2009) señalan que para un currículo de amplio y no reductivo se deben incluir al menos tres factores, a los cuales les debe corresponder en un sentido transversal, actividades y experiencias educativas atingentes y frecuentes, a saber: 1) el factor holístico; 2) el factor transformativo, y; 3) el factor de integración. Un currículo solamente orientado a los elementos cognitivos, deportivos y/o artísticos, carecería de este sentido amplio; y, por lo tanto, no facilitaría el conocimiento de otras áreas (factor holístico); privaría de una experiencia significativa y trascendente de las mismas (factor transformativo); e impediría una experiencia global unitaria, ecológica e integral del estudiante consigo mismo y su entorno de vida (factor de integración). La orientación contemplativa busca articular el currículo con los principios del procedimiento (Martínez Bonafé, 1993, como se citó en Álvarez, 2012), abogando por un diseño curricular de orden didáctico que concrete: “en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículo en acción” (p. 43). La orientación contemplativa aporta a la superación del quiebre muchas veces existente entre la teoría y la práctica, particularmente, cuando la intención es introducir metodologías pedagógicas orientadas al desarrollo socioafectivo en el aula.

#### ***4.4. Cuarto contexto: La orientación contemplativa y la inclusividad educativa***

La validación creciente de la inclusividad educativa en las políticas públicas ha abierto caminos más explícitos para la valoración de la particularidad y perfil propio de cada estudiante, sus contextos socioculturales, identidades y motivaciones, como elementos importantes a considerar dentro de las dinámicas de aprendizaje. De una noción restringida se dio paso a una más amplia que considera no sólo a los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales, sino a otros grupos tradicionalmente marginados de los sistemas escolares formales –y en un sentido rector– el concepto se empezó a concebir como un principio general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2008, p. 3). Si bien existe acuerdo que la inclusión educativa debe estar comprometida con una agenda de justicia y equidad, en la práctica dista de sus objetivos originales, existiendo una brecha entre lo que se declara y lo que se realiza (Leria et al., 2016).

La posibilidad de responder curricularmente a la revalorización del sujeto, sus diferencias y peculiaridades, ha incurrido en la construcción de un currículo que incorpore experiencias educativas que validen a la diferencia entre los estudiantes, la promuevan y mejor satisfagan las necesidades actuales y contextualizadas de las personas, no impuestas desde afuera de su contexto social y local primario (Segovia, 2013). Se espera garantizar el acceso y la permanencia exitosa de todos los estudiantes

en el sistema escolar, por medio de prácticas curriculares diversificadas y ajustadas a los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje.

Dentro de los debates que la temática de la inclusividad ha generado, resalta la necesidad de incluir en la experiencia formativa, los aspectos trascendentes de la vida humana, dentro de las nuevas formas de conocer propias a los movimientos por la integración en el aprendizaje (Murray, 2009). En este camino, la espiritualidad en el aula ha salido de sus confines dogmáticos por un enfoque más pragmático y vivencial, en la cual el factor transformativo adquiere una mayor relevancia. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje ofrece una robusta ontología, un amplio rango de métodos y una ética inclusiva, que va más allá de la dinámica moderna del uso-costo-beneficio, que viene a constituirse en un aporte al concepto de inclusividad educativa. Si bien tema de menor urgencia frente otras problemáticas que aquejan a los países en torno a la inclusión; la discusión continúa respecto de la necesidad de incorporar una experiencia trascendente y transformativa en el sujeto que se educa (Lynn, 2010).

#### ***4.5. Quinto contexto: La orientación contemplativa y la tradición ancestral***

Los movimientos por la revaloración de las tradiciones ancestrales y espirituales del mundo han permeado y realizado importantes aportes a las prácticas sociales y modos de vida contemporáneos. Han surgido del acercamiento entre las culturas occidentales y orientales, buscando revitalizar las formas tradicionales de acercamiento del sujeto a su interioridad, con prácticas activas de autoexploración, cuidado y conocimiento de sí mismo. Observado este movimiento muchas veces dentro de la noción de neochamanismo, ha sido inspirado en una filosofía de vida enfocada a la restitución de la dimensión sagrada de la naturaleza y de las dimensiones no racionales de la existencia, a través de la recuperación de un orden ancestral (Caicedo, 2009).

La orientación contemplativa se enmarca dentro de este contexto contemporáneo de, según Albert y Hernández (2014): "recuperación, revitalización y reconfiguración de las viejas formas de conocimiento trascendente vinculado a las antiguas filosofías y religiones, para ser transformadas en las nuevas creatividades culturales" (p. 275); y redención de las tradicionales técnicas de realización personal (Hotam y Wexler, 2014); en el cual se incorpora una reactualización de los ancestralmente probados saberes con la validación que la ciencia moderna ofrece. Este interés ha promovido la secularización de las prácticas de estas tradiciones, adquiriendo una forma amigable para el contexto de la cultura contemporánea occidental. Un ejemplo de ello es la técnica de meditación trascendental, la cual proveniente de la tradición hinduista, consta de varios volúmenes de información respecto de sus efectos en el ámbito clínico-hospitalario, educativo, organizacional y social-comunitario (Orme y Dillbeck, 2014); incluso instituciones de educación superior que incorporan sus prácticas en sus aulas comunes y ofrecen estudios de postgrado en la materia (Maharishi Foundation, 2015). También se puede contar con la técnica del *Mindfulness-based stress reduction*, la *Mindfulness-based cognitive therapy* y/o la *Acceptance and commitment therapy*, las cuales provenientes de la tradición budista, han mostrado ser eficaces en una serie de cuadros clínicos (Abbott et al., 2014; Piet, Wu y Zachariae, 2012).

## 5. Conclusiones: Una invitación a la autoexploración en el contexto educativo

Se han expuesto algunos de los contextos que hacen posible la incorporación de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica educativa, esperando generar interés en los profesionales de la educación por esta nascente orientación pedagógica y las prácticas que le acompañan. La educación contemplativa ofrece un amplio terreno para la integración de varios ámbitos esenciales para la ciencia pedagógica: investigación, integración e inclusividad, espiritualidad en el aula, moralidad, ética y cultivo de valores eudemónicos, transversalidad y competencias genéricas, incorporando así la dimensión del Ser en el aula. Además, esta orientación intenta alinearse con las tendencias en pedagogía contemporánea por un currículo basado en la evidencia (Detrich y Lewis, 2013), con el fin de garantizar el uso de estrategias pedagógicas validadas con un reconocible impacto en el estudiante y sus logros académicos. Por otra parte, se ha articulado también con los principios –ya citados– del procedimiento, los cuales sugieren un diseño curricular que concrete en la actividad teórico-práctica, el puente entre el currículo y las realidades concretas de acción, particularmente en el desarrollo de metodologías para el desarrollo socioafectivo. Finalmente, las prácticas que se originan desde esta orientación constituyen un aporte a una de las necesidades de mayor urgencia de los sistemas escolares por el buen trato y la convivencia escolar (Díaz y Sime, 2016); satisfaciendo varios de los lineamientos de las políticas públicas de los países de cambiar la mirada lógica instrumental, donde él y la estudiante son vistos como sujetos de problemas, a entender la convivencia escolar desde la formación continua del niño y niña para un sano y armonioso vivir en comunidad.

Recordando a Maslow (1969) y su concepto de desacralización, quien atisbó con exactitud hace varias décadas a las consecuencias que la expulsión de la subjetividad ha tenido en el sujeto contemporáneo, generándole un sentido de desconexión con la experiencia interna, con el cuerpo y emociones –y por extensión– con lo vivo y sus ecosistemas; la orientación contemplativa pretende constituirse en un aporte para volver a sacralizar la vida como respuesta a la obsolescencia en la que está envuelta la sociedad actual de consumo, ofreciendo una nueva lectura de las prácticas que validan a la subjetividad y formas de aproximación a la misma, como un aspecto esencial de la experiencia humana e imprescindible de incorporar en el proceso formativo de toda persona.

## Referencias

- Albert, R. y Hernández, M. (2014). Los movimientos psico-espirituales en la modernidad globalizada: Una mirada desde la ciudad de Valencia. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 273-296. <https://doi.org/10.11156/aibr.090304>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Clave para la mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36.
- Abbott, R., Whear, R., Rodgers, L., Bethel, A., Thompson Coon, J., Kuyken, W., ... y Dickens, C. (2014). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction and mindfulness based cognitive therapy in vascular disease: A systematic review and meta-analysis of

- randomised controlled trials. *Journal of Psychosomatic Research*, 76(5), 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.02.012>
- Barbezat, D. y Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bastián, M., Lérique, S., Adam, V., Franklin M., Schooler J. y Sackur, J. (2017). Language facilitates introspection: Verbal mind-wandering has privileged access to consciousness. *Consciousness and Cognition*, 49, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.01.002>
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.
- Black, D., Milam, J. y Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), 532-541. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3434>
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P. y Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 1-23. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Burack, C. (2014). Responding to the challenges of a contemplative curriculum. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1), 35-53.
- Caicedo, A. (2009). Nuevos chamanismos nueva era. *Universitas Humanística*, 68, 15-32.
- Cajigas, J. (2007). Estéticas de re(ex)istencia. Por las sendas de la decolonización de la subjetividad. *Nómadas*, 26, 128-137.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. y Rubio, M. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Chano, J. (2012). An education in awareness: Recovering the heart of learning through contemplation. *International Journal of Asian Social Science*, 2(2), 106-110.
- Chiesa, A., Calati, R. y Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Daugherty, A. (2014). *From mindfulness to heartfulness: A journey of transformation through the science of embodiment*. Bloomington, IN: Balboa Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- Detrich, R. y Lewis, T. (2013). A decade of evidence-based education: Where are we and where do we need to go? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 14-220. <https://doi.org/10.1177/1098300712460278>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath & CO.
- Díaz, A., Carmona, A. y Nadia, C. (2010). La formación integral: Una mirada pedagógica desde los docentes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1), 7-26.
- Díaz, S. y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: Una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Duque, O. y Ramírez, F. (2012). El vacío existencial como desafío para los actuales educadores. *Pre-Til*, 10(27), 35-46.
- Durlak, R., Weissberg, A., Dymnicki, R., Taylor, I. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015a). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. En P. Wexler e Y. Hotam (Eds.), *New social foundations for education: Education in post-secular society* (pp. 107-130). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Ergas, O. (2015b). Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>
- Ferrer, J. y Sherman, J. (2009). *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. y Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M. y Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114. <https://doi.org/10.1037/a0037249>
- García, B. y Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. *Sinéctica*, 42, 1-13.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Ed. Fondo de Cultura.
- Garland, E. L., Hanley, A., Farb, y Froeliger, B. (2015). State mindfulness during meditation predicts enhanced cognitive reappraisal. *Mindfulness*, 6, 234-245. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0250-6>
- Ghasemipour, Y., Robinson, J. y Ghorbani, N. (2013). Mindfulness and integrative self-knowledge: Relationships with health-related variables. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1030-1037. <http://doi.org/10.1080/00207594.2013.763948>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, M., Alegría, S., Barraza, D. y Villalobos, D. (2011). Construcción y validación preliminar de la escala de apertura al conocimiento y al cambio emocional en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 29(2), 167-174. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082011000200003>
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Hotam, Y. y Wexler, P. (2014). Education in post-secular society. *Critical Studies in Education*, 55(1), 1-7. <http://doi.org/10.1080/17508487.2014.857359>
- Immordino-Yang, M. y Faeth, M. (2010). Building smart students: A neuroscience perspective on the role of emotion and skilled intuition in learning. En D. A. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (pp. 66-81). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M. y Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kirk, V., Fatola, C. y Romero, M. (2016). Systematic review of mindfulness induced neuroplasticity in adults: Potential areas of interest for the maturing adolescent brain. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100016>
- Kok, B. y Singer, T. (2017). Effects of contemplative dyads on engagement and perceived social connectedness over 9 months of mental training: A randomized clinical trial. *Psychiatry*, 74(2), 126-134. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.3360>
- Langer, A., Ulloa, V., Cangas, A., Rojas, G. y Krause, M. (2015). Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de Psicología*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- Langer, A., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J., Cid, C. y Magni, A. (2017). Effects of a mindfulness intervention in Chilean high schoolers. *Revista Médica de Chile*, 145(4), 476-482. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Leria, F., Salgado, J., Almonte, I., Vega, M. y Véliz, M. (2016). Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Páginas de Educación*, 9(1), 120-145. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v9i1>
- Lynn, R. (2010) Mindfulness in social work education, social work education. *The International Journal*, 29(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/02615470902930351>
- Maharishi Foundation. (2015). *Transcendental meditation*. Recuperado de <http://www.tm.org/>
- Maslow, A. (1969). *The psychology of Science: A reconnaissance*. Nueva York, NY: Henry.
- Mañas, I., Justo, C., Montoya, M. y Montoya, C. (2014). *Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Martínez Ruíz, X. (2015). Atención consciente en la educación contemporánea: Una revolución silenciosa. *Innovación Educativa*, 15(67), 9-18.

- Matías, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En T. Salovey y M. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-055x.63.6.503>
- Mazorco, G. (2010). Educación en crisis. *Polis*, 9(25), 269-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100016>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., ..., y Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Murray, T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134.
- Oña Cots, J. y García Gálvez, E. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Orme, D. y Dillbeck, M. (2014). Methodological concerns for meta-analyses of meditation. *Psychological Bulletin*, 140(2), 610-616. <https://doi.org/10.1037/a0035896>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmer, P., Zajonc, A. y Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal, transforming the academy through collegial conversations (V-XVII)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Páramo, P. y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16.
- Paymal, N. (2008). *Pedagoogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Córdoba: Brujas.
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000. Una pedagogía para el tercer milenio*. La Paz: Editorial Ox La-Hun.
- Peña, A., Mikolajczak, M. y Gross, J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(160), 1-27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Piet, J., Wu, H. y Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1007-1020. <https://doi.org/10.1037/a0028329>
- Puebla, R. y Talma, M. (2011). Educación y neurociencias. La conexión que hace falta. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 379-388. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200023>
- Randal, C., Pratt, D. y Bucci, S. (2015). Mindfulness and self-esteem: A systematic review. *Mindfulness*, 6(6), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0407-6>

- Remmers, C., Topolinski, S. y Koole, S. (2016). Why being mindful may have more benefits than you realize: Mindfulness improves both explicit and implicit mood regulation. *Mindfulness*, 7(4), 829-837. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0520-1>
- Roeser, R. y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Schutte, S., Malouff, J. y Thorsteinsson, E. (2013). Increasing emotional intelligence through training: current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Segovia, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9-28.
- Seli, P., Ralph, B., Risko, E., Schooler, J., Schacter, D. y Smilek, D. (2017). Intentionality and meta-awareness of mind wandering: Are they one and the same, or distinct dimensions? *Psychonomic Bulletin and Review*, 27, 9-11. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1249-0>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-23.
- Shepherd, K., Coifman, K., Matt, L. y Fresco, D. (2016). Development of a self-distancing task and initial validation of responses. *Psychological Assessment*, 28(7), 841-855. <https://doi.org/10.1037/pas0000297>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Boston, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Teper, R., Segal, Z. y Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind. How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454. <https://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D. y Canini, F. (2014). The history of mindfulness put to the test of current scientific data: Unresolved questions. *Encephale*, 40(6), 474-80. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.08.006>
- Thomas, G. y Atkinson, C. (2016). The effectiveness of a mindfulness-based intervention for children's attentional functioning. *Educational & Child Psychology*, 33(1), 51-64.
- Tomasino, B., Chiesa, A. y Fabbro, F. (2014). Disentangling the neural mechanisms involved in Hinduism and Buddhism-related meditations. *Brain and Cognition*, 90, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2014.03.013>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>
- Vázquez, A. (2015). La cuestión del sujeto: Psicopatologías del yo y la transformación biopolítica de la subjetividad. *Nómadas*, 42, 53-75.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2014). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Wang, Y. y Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116, 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>

- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>
- Zenner, C., Herrleben, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## Breve CV del autor

### Francisco José Leria

Psicólogo, Magister en Psicología clínica, Post-diplomado en Psicoterapia de Integración. Académico Universitario, profesor asistente (2014-2017); relator empresas (2011-2015); Psicólogo en hogar de menores (2009-2011); psicólogo centro social (2007-2009); psicoterapeuta práctica privada. Entre sus intereses académicos destacan: Educación Contemplativa, Educación emocional, Inclusividad e integración educativa. Otras áreas de interés son: estrés y factores protectores antes desastres socio-naturales, estrés laboral, motivación escolar. Actualmente está a cargo de un programa para el desarrollo de habilidades contemplativas para estudiantes de educación parvularia en práctica profesional. ORCID ID: 0000-0001-6326-2567. Email: francisco.leria@uda.cl



# Efecto de la Motivación sobre la Profundidad en los Procesos de Estudio en Universitarios de Formación en Pedagogía

## Effect of Motivation on the In-depth Study Processes Among Student Teachers

Jorge A. Salgado \*  
Francisco José Leria  
María E. Pilar Franco  
Ximena R. Gajardo  
María Verónica Olivares  
Universidad de Atacama

El objetivo de la investigación es analizar la asociación entre la motivación y sus perfiles con los enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) y variables sociodemográficas. Participaron 201 estudiantes de una universidad pública, pertenecientes a cuatro carreras de formación en Pedagogía que cumplieron las escalas de Motivación Académica (EMA), de Procesos de Estudio (R-CPE-2F); y una encuesta *ad hoc*. Se utilizó una estrategia asociativa-comparativa transversal. Los resultados indicaron la existencia de relaciones positivas entre la Amotivación con los procesos de estudio superficiales. Se encontraron diferencias en función del sexo en la Amotivación, Regulación Externa e Identificada, y en el Enfoque y Estrategia Superficial, siendo las medias más altas en los hombres. Se determinaron dos perfiles motivacionales, uno con puntuaciones bajas en motivación intrínseca y extrínseca, y el segundo con puntuaciones altas en Motivación al Logro y Regulación Introyectada. También, diferencias en el Enfoque de Aprendizaje Profundo, siendo las medias más altas en el Clúster 2. Los análisis de regresión múltiple mostraron que la Motivación Intrínseca (MI), las Experiencias Estimulantes y el Logro predicen el 41% de la variabilidad en el Enfoque Profundo; y la Amotivación y MI al Conocimiento predicen el 28% para el Enfoque Superficial.

**Descriptor:** Motivación, Formación, Docente, Universidad, Educación.

The objective of the research is to analyze the association between motivation and motivation's profiles with the learning approaches (superficial and deep) and some sociodemographic variables. Participated 201 students from a public university, belonging to four studies in Pedagogy that completed the Scale of Academic Motivation (EMA), Study Processes (R-CPE-2F); and a sociodemographic survey *ad hoc*. A cross-sectional associative-comparative strategy was used. The results indicated the existence of positive relations between the Amotivation and the superficial study processes. Differences were found according to sex in the Amotivation, External and Identified Regulation, and in the Approach and Superficial Strategy, being the highest means in men. Two motivational profiles were determined, one with low scores on intrinsic and extrinsic motivation, and the second with high scores on Achievement Motivation and Introjected Regulation. Differences were found in the Deep Learning Approach, the highest means being in the Cluster 2. Multiple regression analyzes showed that Intrinsic Motivation (MI) to Stimulating Experiences and Achievement, predict 41% of the variability in the Deep Approach; and Amotivation and MI to Knowledge predict 28% for Superficial Approach.

**Keywords:** Motivation, Training, Teachers, Universities, Education.

---

\*Contacto: [jorge.salgado@uda.cl](mailto:jorge.salgado@uda.cl)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 3 de agosto 2017  
1ª Evaluación: 31 de agosto 2017  
2ª Evaluación: 8 de septiembre 2017  
Aceptado: 12 de septiembre 2017

## **Introducción**

En el contexto general de la diagnosticada crisis en la educación chilena (Montecinos, 2014; Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2015), se ha planteado una serie de inquietudes por la mejora constante de la formación de los y las estudiantes de pedagogía. Tema presente en el debate académico por más de dos décadas, ha adquirido cada vez una mayor importancia el dominio de un conjunto de saberes pedagógicos y competencias terminales necesarias para el ejercicio de una actividad profesional de calidad (Leguizamón, 2014). Por ejemplo, se ha visualizado la necesidad de incurrir en medidas dirigidas al desarrollo de competencias profesionales orientadas a fortalecer lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela (Raczynski et al., 2013); específicamente, en la capacidad del futuro profesional de promover ambientes centrados en el aprendizaje, de los cuales –por ejemplo–, la evidencia empírica señala que poseen un importante impacto en el clima escolar motivacional (Leal-Soto, Ramírez y Valdivia, 2014); en los estilos y profundidad de estudio (Caballero, Norambuena, Gálvez y Salam, 2015); y finalmente, en el aprendizaje y éxito académico (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

En el contexto por una formación inicial docente de calidad, las universidades agrupadas en el Consejo de Rectores de Chile a partir del año 2008 comenzaron con la aplicación de una medición estandarizada conocida como la Prueba Inicia, con el fin de monitorear el nivel de conocimientos (saberes pedagógicos y disciplinares) de los egresados de educación parvularia y pedagogía básica (MINEDUC, 2005). Los resultados obtenidos mostraron que menos de un tercio alcanzó niveles de logro superiores al 75% (Educación 2020, 2014). Estos bajos estándares de excelencia generaron la necesidad de proponer las modificaciones curriculares necesarias para garantizar una mayor calidad del proceso formativo docente, dando pie a la elaboración de diversas propuestas para su mejoramiento (Cisternas, 2011; Santelices et al., 2015).

Han sido variadas las estrategias propuestas por las instituciones públicas y de educación superior para la mejora progresiva de la formación inicial de los futuros docentes. Por ejemplo, se han ejecutado políticas de acreditación externa especializada (Martínez, Tobón y Sandoval, 2017), a través del ejercicio de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Gobierno de Chile, 2006); se ha promovido la generación de estándares orientadores de la formación en pedagogía (MINEDUC, 2011); y/o se han acordado puntajes mínimos de ingreso a las carreras de pedagogía (Ávalos, 2014). A la par, los modelos y enfoques educativos han dado una respuesta a estas contingencias, experimentando una evolución teórica que ha transformado la noción del estudiante a una más activa y responsable de la conducción de sus procesos de aprendizaje (Loyens y Rikers, 2011); previendo con ello el desarrollo de una actitud más activa y diligente con el desarrollo de las competencias necesarias para un buen ejercicio profesional. Como política educativa, esta transformación se hizo palpable con la aceptación de los lineamientos del Proyecto Tuning (Tuning, 2007), el cual busca implementar los principios de Bolonia en el contexto latinoamericano –y entre otros elementos– el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Este sistema se adoptó a partir de las iniciativas del Programa de mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH, 2013); que iniciaron su implementación en los procesos de rediseño curricular con el objetivo de mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda real del trabajo académico, equilibrar la carga académica y promover la movilidad estudiantil (Cisterna, Soto y Rojas, 2016).

La implementación del rediseño curricular estableció entonces una relación directa entre las competencias, los resultados de aprendizaje y la dedicación del estudiante para el cumplimiento de las actividades planificadas (Dochy y Nickmans, 2005, como se citó en Cisterna, Soto y Rojas, 2016); convirtiéndose en una variable relevante, el tiempo y calidad de la dedicación autónoma que un estudiante le entrega al estudio. Si bien la promoción de estas políticas educativas ha sido objeto de importantes visiones críticas (Espinoza, 2014), su aplicación ha promovido la investigación respecto de las variables propias del sujeto que inciden en la profundidad y calidad del estudio, incluyendo el tiempo de dedicación autónoma al aprendizaje, el desempeño académico y satisfacción con el proceso formativo (Cejudo, López y Rubio, 2016). Como resultado se ha promovido la incorporación de las denominadas metodologías activas en el aprendizaje (Rodríguez, Ramírez y Fernández, 2017). Estas metodologías han enfatizado una visión de la formación universitaria más allá de la mera transmisión del conocimiento, sino que buscan potenciar las capacidades profundas de aprendizaje del estudiante, desarrollo de sus habilidades, competencias y/o actitudes sociales, o según Fernández (2006), pretende en el estudiante promover: “aprender a aprender y a desarrollar la curiosidad, aprender a prever y a hacer frente a problemas nuevos, a analizarlos sistemáticamente y a idear soluciones alternativas; aprender a sacar conclusiones a través de fuentes diversas, y aprender a relacionar los conocimientos con la realidad” (p. 314). Los procesos de estudio y las variables que le impactan son importantes en la aplicación de las metodologías activas, destacando el rendimiento académico; las estrategias y uso de las metodologías activas en los docentes; uso de las TICs; precisión de los perfiles estudiantiles de aproximación al estudio; y evaluación de los aprendizajes basada en competencias (Gros, 2007).

Existe una amplia tradición investigativa de más de 40 años en relación a la profundidad en los procesos de estudio, enfoques y estilos de aprendizaje. Se ha mostrado que los estudiantes poseen variados tipos de personalidad, ritmos, estrategias y estilos de abordar el estudio, con impacto en la forma en que aprenden, los profesores enseñan y como ambos interactúan en la relación de enseñanza-aprendizaje (Luzio, Araneda, Salgado y Rain, 2015). Hoy en la ciencia pedagógica se acuña ampliamente el concepto de profundidad en el estudio, principalmente por su valor teórico y metodológico, pues permite el perfeccionamiento de la práctica pedagógica transversal a todos los niveles educativos. Existen diferentes enfoques en el estudio de la profundidad de los procesos de estudio y en este trabajo se utiliza el enfoque personalológico (Campos y González, 2015), el cual asume que las diferencias para aprender: “dependen de las particularidades en los fenómenos estructurales y funcionales de la personalidad, que conforman los dos subsistemas de regulación de esta” (p. 18). Desde sus trabajos iniciales por el grupo de Gotemburgo (Marton y Saljo, 1997), se realizó la distinción esencial entre los estilos profundos y superficiales de aprendizaje y su investigación ha abarcado variables con injerencia en la profundidad de los procesos de estudio con respecto de: sexo (Luengo y González, 2005); autoestima y el rendimiento académico (Fernández, Martínez y Melipillán, 2009); niveles de comprensión del contenido, procesamiento y efecto en el rendimiento cognitivo (Richardson, Abraham y Bond, 2012); percepción del entorno de aprendizaje (Entwistle, McCune y Hounsell, 2003); habilidades cognitivas de resolución de problemas y su impacto en la profundidad del estudio (Gijbels et al., 2005); creencias epistemológicas, estilos de aprendizaje y pensamiento reflexivo (Phan, 2008); estrategias de estudio asociadas a la capacidad de organización del aprendizaje (Entwistle y McCune

2013); la relación entre los estilos de aprendizaje y el estilo instruccional (Baeten et al., 2015); los resultados de aprendizaje y/o el grado de identificación o interés con el material de estudio (Herrmann, Bager y McCune, 2016). No obstante, sigue siendo el rendimiento académico y la profundidad en los procesos de estudios la variable de estudio de mayor significación y protagonismo en la investigación actual (Villamizar y Romero, 2011).

La definición conceptual de la profundidad en los procesos de estudio desde este enfoque, de acuerdo a Velasco (como se citó en Pantoja, Duque y Correa, 2013), comprende el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas, que en su conjunto establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo. Al hablar de estilos y/o enfoques en la profundidad de estudio, Biggs (1993), plantea dos tipos básicos: el profundo y el superficial, que estarían compuestos en su génesis de elementos situacionales y personales. En la actualidad el uso de esta distinción se mantiene (Dinsmore y Alexander, 2012); agregando el estilo estratégico, caracterizado por la consciencia y capacidad organizativa (Entwistle, McCune y Hounsell, 2003).

El estilo de estudio profundo se caracteriza por estar concentrado en el tema del discurso, asociado a un enfoque activo del aprendizaje y al deseo de comprender el punto principal del contenido, establecer conexiones y extraer conclusiones, o según Pinchao (2016):

*El estudiante personaliza la tarea, extrayendo su significado para su proyecto de vida personal y para la vida diaria; relaciona los contenidos de la tarea con otros conocimientos y con situaciones cotidianas; procura lograr que el aprendizaje tenga significación personal. (p. 63)*

En términos generales, desde un enfoque profundo, el estudiante se centra en el significado, en su comprensión, se interesa por la tarea y valora el esfuerzo; mientras que, desde un enfoque superficial, el estudiante está centrado en el propio discurso, pasividad y minimización de la tarea, con el fin de reproducir los contenidos estudiados. Considera la tarea como una imposición para la obtención de una calificación, predomina la motivación extrínseca, favorece el aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo; y como resultado consigue un nivel de comprensión superficial y generalmente un bajo rendimiento académico, miedo al fracaso y tendencia a la deserción (Biggs, 1993). La evidencia concluye que estudiantes universitarios que utilizan estrategias más complejas y profundas de estudio, presentan mejor rendimiento académico, y menos reprobaciones que el grupo de estudiantes que utiliza estrategias de aprendizaje más simples y superficiales (Fernández, Martínez y Melipillan, 2009), resultados que coincide con los aportados por Pinchao (2016) o Struyven y sus colaboradores (2006). Estos resultados dejan en evidencia la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, que tome en consideración las diferencias individuales de los estudiantes para la potenciación de su proceso de estudio, que finalmente influya exitosamente en una capacidad sostenida de logro académico (Cañizares y Guillén, 2013).

En concordancia con las tendencias declaradas en educación de: “contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1996, p. 99); se empezó a incluir en el currículo el desarrollo de las denominadas competencias genéricas y/o transversales, las cuales abren un espacio explícito para el desarrollo de capacidades y habilidades blandas, que impacta en la calidad de los procesos de estudio y finalmente la calidad de la formación

universitaria y desempeño profesional. Su inclusión es parte de una de las tendencias fundamentales en la construcción del currículo actual, cada vez más reconocida para la educación en el siglo XXI, a veces denominado: el aprender a vivir (Tedesco, 2011). Además, el estudio de los estilos y profundidad en los procesos de estudio ha ido en línea con una tendencia mayor de devolver la variable humana al proceso de aprender (Bisquerra y Núria, 2012); y con ello incluir no solamente las variables de adquisición conceptual, sino todas aquellas que posean una incidencia en el aprendizaje, como los aspectos motivacionales y emocionales (Moreno y Torregrosa, 2015); con el consecuente diseño de metodologías y evaluaciones que influyan directa y significativamente en la forma de aprender de los estudiantes y su calidad formativa, disminuyendo las tasas de deserción y aumentando la retención (Gargallo, 2009).

La motivación y el desempeño universitario han sido variables ampliamente estudiadas en educación (Cornejo y Redondo, 2007; Maquilón y Hernández, 2011; Valenzuela et al., 2015). Los estudios muestran que la motivación está relacionada con la estrategia de aprendizaje que utiliza el estudiante para el cumplimiento de sus metas académicas (Coll, Palacios y Marchesi, 2005). Teóricamente se ha afirmado incluso que la interacción motivo-estrategia es lo que define más apropiadamente al concepto de estilo y/o enfoque de aprendizaje (Biggs, 1985, como se citó en Moreno y Torregrosa, 2015); y es lo que lleva al estudiante a ser más consciente de sus motivos y a elegir la estrategia más adecuada a la tarea requerida, generándose consecuentemente una estrecha relación entre el enfoque de aprendizaje y su perfil motivacional. La evidencia sugiere que la motivación intrínseca es aquel proceso psicológico que tiene una mayor implicación en el enfoque de estudio profundo; y la motivación extrínseca es más propia del estilo superficial de estudio (Doménech y Gómez, 2011). Por lo tanto, es posible afirmar que los estudiantes con motivación intrínseca estarán más comprometidos en su proceso de aprendizaje, obtendrán mejores resultados académicos.

Por otra parte, la amplia evidencia existente en torno a la relación entre el componente motivacional del comportamiento y la vivencia emocional; sugiere otra importante línea de investigación dirigida al impacto de las emociones en la motivación, aprendizaje y consecuentemente en la profundidad en los procesos de estudio. Hoy existe un creciente asentimiento respecto al papel de la dimensión socioemocional en educación como gestores de los aprendizajes y buena convivencia (Durlak et al., 2011); y las evidencias se muestran a favor de su desarrollo (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013). Según algunos autores (Pentaraki y Burkholder, 2017), la psicología educacional no ha direccionado adecuadamente la evidencia respecto del papel de las emociones en el rendimiento académico, a diferencia de otras disciplinas científicas que le han prestado una atención más explícita, como por ejemplo la neurociencia (Puebla y Talma, 2011). Otros autores, De la Fuente y sus colaboradores (2016), plantean las experiencias emocionales positivas en el aprendizaje pueden facilitar al estudiante el logro de sus metas académicas y solucionar los problemas relacionados al estudio creativamente; por ejemplo, promover su desempeño académico (Ferragut y Fierro, 2012), facilitar el trabajo bajo presión (Laborde et al., 2014), utilizar estrategias efectivas de autorregulación conductual para el estudio (Gugliandolo y Costa, 2014) y/o contribuir con una sensación subjetiva de felicidad (Kanazawa, 2014). Por otra parte, las emociones negativas pueden interferir directamente en los logros académicos (Frank et al., 2014).

La institución de educación superior en la cual se llevó a cabo este estudio declara en su modelo educativo de 2017 la formación de nuevos profesionales desde un enfoque socio-

constructivista del aprendizaje, lo que implica que el estudiante que aprende es el centro del proceso. El conocimiento lo construye articulando y relacionando lo previo y lo nuevo, de manera significativa y útil en la práctica cotidiana para la resolución de problemas. Además, busca proyectar un espacio que propicie la formación integral y que se distinga, por una parte, en una formación propia, auténtica, con sello y a su vez, con las demandas sociales y en un marco de convergencia con otras entidades de educación superior (UDA, 2012). El Modelo Educativo Universidad de Atacama es por definición un ambiente educativo centrado en el estudiante (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013); se requiere por parte del mismo del aprendizaje activo y significativo, a través de una actitud, comportamiento e interpretación activa y profunda de la información de estudio seleccionada (Renkl, 2009). Los modelos centrados en el estudiante declaran la importancia de promover la adopción de estilos de aprendizaje significativo y estudio profundos, con el propósito de lograr congruencia con las demandas que por definición exigen este tipo de ambientes educativos (Struyven et al., 2006); en pos del subsecuente éxito académico esperado.

De esta manera, se plantea como problema de estudio analizar la asociación entre perfil motivacional y profundidad en los procesos de estudio en universitarios de una institución de educación superior durante el proceso inicial de la implementación de su modelo educativo centrado en el estudiante.

## **2. Método**

### *Diseño*

El estudio corresponde a una investigación empírica, con una estrategia asociativa de tipo comparativa transversal y un diseño de grupos naturales. No se manipulan variables y se analizan las relaciones de estas indagando las diferencias entre dos o más grupos de individuos a partir de los contrastes generados por la naturaleza y la sociedad (Ato, López y Benavente, 2013).

### *Participantes*

El muestreo utilizado es de tipo intencionado o por conveniencia. Participaron 202 estudiantes, de una universidad pública, pertenecientes a cuatro carreras de formación en Pedagogía. Se descartó del análisis un participante por no cumplimentar todos los instrumentos, de manera que la población diana se redujo a 201 estudiantes (160 mujeres y 41 hombres), con edades comprendidas entre los 18 y 49 años ( $M = 21,75$   $DE = 3,949$ ), de los cuales el 42,1% cursaba primer nivel, el 19,3% el segundo nivel, el 21,8% el tercer nivel, y el 13,4% el cuarto nivel y el 3,5% el quinto nivel. Respecto del estado civil, el 95,5% de los estudiantes estaban solteros y el 3,5% casados. Además, el 20,8% informo tener hijos, y el 78,2% no tenerlos.

### *Instrumentos*

Los participantes del estudio completaron tres instrumentos diferentes de recogida de información:

*Escala de Motivación Académica –EMA–* (Núñez, Martí y Navarro, 2005). El instrumento está formado por 28 reactivos, que comienzan con la frase “¿Por qué estudias?” y se distribuyen en siete subescalas que son: Desmotivación (ej. “No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa”), Regulación Externa (ej. “Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario”), Regulación Introyectada (ej. “Porque cuando hago

bien las tareas en clase me siento importante”), Regulación Identificada (ej. “Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional”), Motivación Intrínseca al Conocimiento (ej. “Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), Motivación Intrínseca al Logro (ej. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”) y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes (ej. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas están graduadas de acuerdo a una escala Likert de siete puntos (1= no se corresponde en absoluto a 7 = se corresponde totalmente) (Moreno y Torregrosa, 2015).

*Cuestionario de Procesos de Estudio –R-CPE-2F–* (Recio y Cabrero, 2005). Instrumento compuesto por 20 ítems con dos categorías de enfoques de aprendizaje: profundo (DA) y superficial (SA) y cuatro subescalas: Motivación Profunda (DM), Estrategia Profunda (DS), Motivación Superficial (SM) y Estrategia Superficial (SS). Corresponde a una escala tipo Likert graduada en cinco puntos (1 = nunca o casi nunca es verdadero para mí a 5 = siempre o la mayoría de las veces es verdadero para mí).

*Breve Encuesta Sociodemográfica.* Fue elaborada *ad hoc* para levantar información referente a variables cuantitativas y cualitativas de tipo sociodemográfico y relacionadas con la carrera que estudian, nivel cursado, asignaturas reprobadas, entre otras.

#### *Procedimiento*

Este trabajo fue revisado y aprobado por un Comité de Idoneidad Científica de la institución de los investigadores y contó con la autorización de los directivos de la universidad participante, y los pasos a seguir fueron: (1) Se comunicó de los objetivos del estudio a los a los directores de las carreras colaboradoras. (2) Coordinación con Directores para determinación del lugar de aplicación de los instrumentos. (3) Se informó a los participantes de la finalidad de la investigación y del resguardo de la confidencialidad de la información, además se recaló el carácter voluntario y la posibilidad de interrumpir la participación en el proceso. (4) Se procedió a la lectura del consentimiento informado y posteriormente a la aplicación anónima de los instrumentos. Los estudiantes no recibieron ningún incentivo por participar, y se tomaron todos los resguardos para garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación con seres humanos.

#### *Análisis de datos*

Para describir las dimensiones del EMA y el R-CPE-2F, se calcularon sus promedios y desviaciones estándar, así como las correlaciones lineales de Pearson ( $r$ ) entre las puntuaciones directas obtenidas con ambos instrumentos. Luego se realizó un análisis de las diferencias en la motivación académica y los enfoques de aprendizaje en cuanto al sexo utilizando la prueba de  $t$  de Student, y dos MANOVA para el nivel y carrera cursada. A continuación, se realizó un análisis de conglomerados (Breckenridge, 2000), con el fin de encontrar grupos de estudiantes con perfiles motivacionales afines. Posteriormente se utilizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, para examinar la distribución de los perfiles encontrados en función del sexo, carrera y nivel cursado. Seguidamente, para comprobar la existencia de diferencias significativas en los perfiles en función de los procesos de estudio se utilizó la prueba de  $t$  de Student para muestras independientes. En el caso de no existir homogeneidad, se aplicó el test de Welch (Armitage, Berry y Matthews, 2001). Para determinar el Tamaño del Efecto (TE) se calculó la  $d$  de Cohen ( $d$ ) y el Eta Cuadrado Parcial ( $\eta_p^2$ ) (Cohen, 1988). Finalmente, se ingresó a un modelo de regresión lineal

múltiple, con el método por pasos (*stepwise*), para examinar la capacidad predictiva de las dimensiones de la Escala de Motivación Académica en conjunto con algunas variables sociodemográficas sobre la profundidad o superficialidad en los procesos de estudio. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software SPSS 22.0.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivo y correlacional

En el cuadro 1 aparecen los estadísticos de las subescalas que componen la R-CPE-2F y EMA. En líneas generales, la DA y SA presentan valores elevados en sus medias, siendo mayor en la primera. En cambio, la SM y SS obtuvieron valores más bajos. Con respecto a la motivación académica, la RID, MIC y MIL presentaron valores elevados, mientras que la Amotivación mostró un valor bajo en su media. En cuanto a las correlaciones, el cuadro 1 muestra como el Enfoque Profundo, el Motivo Profundo y la Estrategia Profunda mantienen una relación positiva y significativa con el RID, MIC, MIL y MIEE. Por otra parte, la Amotivación se asoció positivamente con el Enfoque Superficial, el Motivo Superficial y la Estrategia Superficial. La Motivación Intrínseca al Conocimiento se relacionó de forma negativa con el Enfoque Superficial y el Motivo Superficial, siendo más significativo con el segundo.

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos y análisis correlacional

	<i>M (DS)</i>	AMOTIVACIÓN	RE	RI	RID	MIC	MIL	MIEE
DA	37,01(4,68)	-0,054	0,015	0,159*	0,267**	0,473**	0,374**	0,560**
SA	25,93(6,82)	0,398**	0,224**	0,206**	0,015	-0,167*	-0,086	-0,042
DM	19,18(2,59)	-,122	0,009	0,132	0,238**	0,428**	0,340**	0,464**
DS	17,85(2,75)	0,052	0,027	0,148*	0,235**	0,399**	0,314**	0,515**
SM	12,20(3,56)	0,368**	0,141*	0,155*	-0,022	-0,227**	-0,107	-0,031
SS	13,68(3,84)	0,358**	0,270**	0,248**	0,062	-0,090	-0,028	-0,048
Amotivación	7,03(4,94)							
RE	21,91(5,79)							
RI	22,06(5,44)							
RID	25,18(3,01)							
MIC	24,81(3,23)							
MIL	24,27(3,69)							
MIEE	19,78(4,71)							

Nota: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ . DA: Enfoque Profundo, SA: Enfoque Superficial, DM: Motivo Profundo, DS: Estrategia Profunda, SM: Motivo Superficial, SS: Estrategia Superficial, RE: Regulación Externa, RI: Regulación Introyectada, RID: Regulación Identificada, MIC: Motivación Intrínseca al Conocimiento, MIL: Motivación Intrínseca al Logro, MIEE: Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

Fuente: Elaboración propia.

#### 3.2. Análisis de diferencias en la motivación académica y los enfoques de aprendizaje

Respecto de las diferencias en las subescalas de la motivación académica en función del sexo, se encontró medias desiguales en: Amotivación,  $t(194) = 2,333$ ,  $p = 0,021$ ,  $d = 0,365$ , 95% IC  $[-0,302, 3,603]$ ; MI a las Experiencias Estimulantes,  $t(186) = 2,591$ ,  $p = 0,010$ ,  $d = 0,471$ , 95% IC  $[-0,513, 3,788]$ ; Regulación Externa,  $t(195) = -2,335$ ,  $p = 0,021$ ,  $d = 0,426$ , 95% IC  $[-4,330, -0,366]$ ; y Regulación Identificada,  $t(189) = -2,209$ ,  $p = 0,028$ ,  $d = 0,351$ , 95% IC  $[-2,222, -0,125]$ , siendo en las puntuaciones medias más altas en los hombres en las dos primeras; y superiores en las mujeres en las dos últimas. En todos los casos TE fue

pequeño. Respecto de los enfoques de aprendizaje se encontró diferencias significativas en las siguientes dimensiones: Enfoque Superficial,  $t(193) = 2,190$ ,  $p = 0,030$ ,  $d = 0,396$ , 95% IC  $[0,257, 4,912]$ ; y Estrategia Superficial,  $t(195) = 2,175$ ,  $p = 0,031$ ,  $d = 0,387$ , 95% IC  $[0,136, 2,769]$ , siendo las puntuaciones medias más altas en los hombre (TE es pequeño).

Los resultados obtenidos de los efectos principales del nivel cursado sobre las dimensiones de la motivación académica no fueron significativos, *Hotelling's t* = 0,170;  $F = 0,983$ ,  $p = 0,491$ ;  $\eta_p^2 = 0,041$ , y en cuanto a los enfoques de aprendizaje fue significativo, *Hotelling's t* = 0,179;  $F = 2,032$ ,  $p = 0,010$ ;  $\eta_p^2 = 0,043$ , arrojando el análisis de los efectos intersujetos diferencias significativas en el Enfoque Superficial y la Estrategia Superficial, donde las medias más altas se ubican en los primeros niveles cursados.

Respecto de los efectos principales obtenidos en función a la carrera cursada fueron significativos en cuanto a los enfoques de aprendizaje, *Hotelling's t* = 0,185;  $F = 2,801$ ,  $p = 0,001$ ;  $\eta_p^2 = 0,058$ , arrojando además el análisis de los efectos intersujetos la presencia de diferencias significativas en el Enfoque Superficial, el Motivo Superficial, y la Estrategia Superficial. En relación a las dimensiones de la motivación académica no fueron significativos, *Hotelling's t* = 0,158;  $F = 1,220$ ,  $p = 0,229$ ;  $\eta_p^2 = 0,050$ . En síntesis, TE permite comprobar que el nivel y la carrera cursada provocan un mayor efecto sobre los enfoques de aprendizaje.

### 3.3. Análisis de cluster para la obtención de perfiles motivacionales

Para la obtención de los perfiles motivacionales se utilizó el análisis de conglomerados, considerando la etapa jerárquica y no jerárquica (Hair et al., 1998). En primer lugar, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos a través del modelo de Ward estandarizando todas las variables y usando las puntuaciones Z (Sánchez, Leo, Alonso, Pulido y García, 2015), encontrándose 28 puntuaciones por sobre 3, lo que significa la existencia de *outliers* o casos atípicos que fueron eliminados del análisis (Moreno y Torregrosa, 2015). En este análisis se incluyó las subescalas de la motivación académica, arrojando el dendograma dos opciones de agrupamiento. Posteriormente se utilizó la técnica no jerárquica de conglomerados K-medias con el fin de confirmar lo arrojado por el análisis jerárquico. El resultado de las dos técnicas utilizadas fue muy consistente, apoyándose la estabilidad de los dos perfiles (cuadro 2).

Cuadro 2. Medias, desviaciones típicas y puntuaciones Z de las variables en cada clúster

	CONGLOMERADO 1 (N = 63)			CONGLOMERADO 2 (N = 111)		
	M	DE	Z	M	DE	Z
Amotivación	7,11	4,667	0,01735	6,68	5,165	-0,07078
RE	18,03	5,984	-0,67006	24,72	3,171	0,48439
RI	17,98	4,998	-0,74847	24,88	2,984	0,51968
RID	23,25	3,365	-0,64024	26,58	1,703	0,46293
MIC	22,30	3,206	-0,77536	26,30	1,787	0,46115
MIL	21,29	3,576	-0,80815	26,32	1,779	0,55507
MIEE	16,68	4,329	-0,65738	21,77	4,085	0,42229

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 1, el primer perfil motivacional, menos autodeterminado, está compuesto por 63 universitarios con puntuaciones ligeramente moderadas en Amotivación y muy bajas en motivación intrínseca y extrínseca. El segundo clúster, más

autodeterminado, está formado por 111 estudiantes con baja puntuación en Amotivación, moderado en Regulación Externa y altas en Motivación al Logro y Regulación Introyectada.

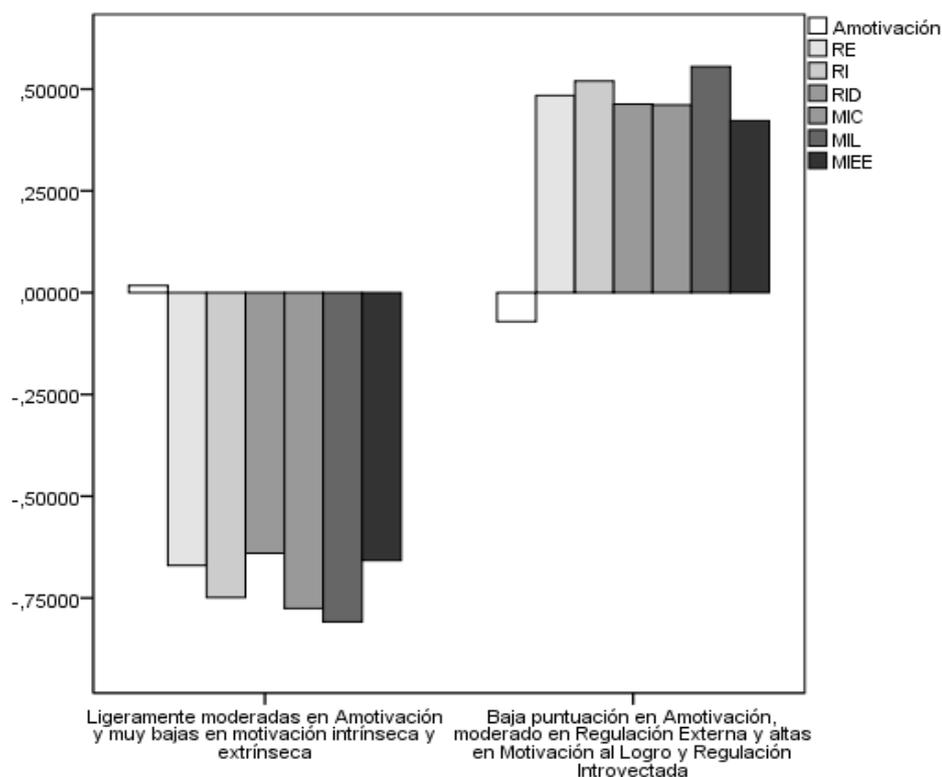


Figura 1. Perfiles motivacionales obtenidos a partir del análisis de clústeres

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Análisis de diferencias en los perfiles motivacionales

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la distribución de los perfiles motivacionales encontrados en función del sexo, nivel y carrera cursada, se utilizó el estadístico Chi-cuadrado de Pearson. En cuanto al sexo, no se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres,  $\chi^2(1, 173) = 0,004, p = 0,951$ . Respecto del nivel cursado, se presenta igualdad de distribución en los perfiles motivacionales,  $\chi^2(4, 173) = 9,444, p = 0,051$ . Por último, no se presentan diferencias en las frecuencias en cuanto al tipo de carrera de pedagogía cursada,  $\chi^2(3, 173) = 3,268, p = 0,352$ .

Por otra parte, como se observa en el cuadro 3, para obtener las diferencias generadas por los perfiles en las estrategias de estudio, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, encontrándose la presencia de medias desiguales en el Enfoque Profundo, el Motivo Profundo y la Estrategia Profunda, ubicándose las medias más altas en el Clúster 2 (más autodeterminado). Concretamente se ha podido comprobar con el estadístico *d* de Cohen que los perfiles motivacionales provocan un efecto moderado a mayor sobre el enfoque de aprendizaje profundo.

Cuadro 3. Diferencias en las estrategias de estudio en función de los perfiles motivacionales

	CLÚSTER 1	CLÚSTER 2	T (171)	P	D DE COHEN
	MEDIA (DE)	MEDIA (DE)			
Enfoque Profundo (DA)	34,66(4,808)	38,42(3,870)	-5,566	0,000	0,861
Enfoque Superficial (SA)	25,54(6,048)	26,05(7,295)	-0,466	0,642	
Motivo Profundo (DM)	18,00(2,776)	19,91(2,178)	-4,989	0,000	0,765
Estrategia Profunda (DS)	16,67(2,682)	18,53(2,537)	-4,549	0,000	0,712
Motivo Superficial (SM)	12,32(3,063)	12,15(3,773)	0,308	0,758	
Estrategia Superficial (SS)	13,22(3,553)	13,87(3,956)	-1,079	0,282	

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Variables predictoras de las estrategias de estudio

Para explorar la potencia predictiva de las subescalas de la motivación académica, la edad, y el nivel cursado sobre las estrategias de estudio se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el método por pasos (*stepwise*).

En el cuadro 4 se observan los predictores que entraron en el último paso en la ecuación de regresión para cada estrategia de estudio. Respecto del Enfoque Profundo, fue predicho principalmente por la Motivación Intrínseca (MI) a Experiencias Estimulante y MI al Logro,  $F(4,168) = 30,177$ ,  $p < 0,001$ . En cuanto al Enfoque Superficial, el principal predictor fue Amotivación y MI al Conocimiento,  $F(5,165) = 14,795$ ,  $p < 0,001$ .

Por último, se observa que las varianzas explicadas por las variables predictoras fueron de 41% para Enfoque Profundo y de 28% para el Enfoque Superficial.

Cuadro 4. Resumen final del modelo de regresión por pasos en los enfoques de estudio

ESCALAS DEL R-CPE-2F	V. INDEPENDIENTES	BETA	T	F	R <sup>2</sup> CORREGIDA
Enfoque Profundo	MI a experiencias estimulantes	0,406	5,358***	30,177***	0,41
	MI al logro	0,287	3,235***		
	Regulación introyectada	-0,209	-2,805**		
	MI al Conocimiento	0,172	2,004*		
Enfoque Superficial	Amotivación	0,312	4,715***	14,795***	0,28
	Edad	-0,211	-3,254**		
	Regulación externa	0,159	1,854		
	MI al conocimiento	-0,302	-4,192***		
	Regulación introyectada	0,2	2,251*		

Notas: MI, Motivación Intrínseca. \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la asociación entre la motivación académica y los enfoques de estudio, considerando la relaciones y diferencias entre las dimensiones cognitivas (profundidad en los procesos de estudio) y las dimensiones afectivo-motivacionales (perfiles motivacionales).

Se encontraron dos perfiles motivacionales, uno menos autodeterminado, con puntuaciones ligeramente moderadas en Amotivación y muy bajas en Motivación

Intrínseca y Extrínseca; y otro más autodeterminado, con una baja puntuación en Amotivación, moderado en Regulación Externa y altas en Motivación al Logro y Regulación Introyectada. Similar a los hallazgos de Moreno y Torregrosa (2015), quienes identifican también dos perfiles, uno con mayores puntuaciones de motivación intrínseca y bajas en desmotivación (más autodeterminado) y otro con mayores niveles de desmotivación, moderados de regulación externa y bajos de motivación intrínseca (menos autodeterminado). Por otra parte, al igual que en el estudio de Romero y colaboradores (2013), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la profundidad de los procesos de estudio en función del sexo, donde las mujeres obtienen más altas puntuaciones en la subescala de enfoque profundo; y por el contrario los hombres, en la subescala del enfoque superficial; hallazgo acorde al periodo del ciclo vital donde se manifiestan las diferencias más marcadas entre sexos (Huang, 2013); y además, acorde a las tendencias observadas en el país, en términos de la superioridad mostradas por las mujeres en varios índices de calidad del proceso formativo (SIES, 2016).

A modo de conclusión, en el análisis de la profundidad de los procesos de estudio en estudiantes universitarios en formación de las carreras de pedagogía, y el diseño simultáneo de estrategias metodológicas por parte del docente en un modelo educativo universitario centrado en el estudiante revela que éste debe incluir tanto los aspectos afectivo-motivacionales como los cognitivos, de los cuales dependerá el éxito en la instauración de los procesos de estudio profundos –y por lo tanto– el desarrollo de la autonomía del estudiante en su aprendizaje y formación universitaria. De esta manera, y considerando los resultados del estudio, es posible visualizar que la motivación intrínseca (experiencias estimulantes al logro y conocimiento), se constituye como el principal predictor del enfoque profundo de estudio, siendo según la literatura y siguiendo a Gargallo y sus colaboradores (2012), el enfoque y/o estilo que favorece con mayor seguridad el éxito académico. Por el contrario, otorgar un mayor valor a lo cognitivo por sobre lo afectivo-motivacional se transformaría en un retroceso.

Además, y a la luz de lo planteado por Baeten y sus colaboradores (2015), para el caso de los estudiantes que no alcanzaron altos resultados en el estilo de estudio profundo la no categorización en este estilo está asociado a la no preferencia por los ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante. En línea con la evidencia que sostiene que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos relativamente estables en el estudiante y no varían significativamente según el entorno (Bolívar y Rojas, 2014). Estos resultados indican una línea de investigación sobre el impacto de la profundidad de los procesos de estudio y el estilo instruccional (ambientes de aprendizaje centrados en el profesor v/s aquellos centrados en el estudiante) (Van Petegem, Donche y Vanhoof, 2005); existiendo evidencias que sugieren la combinación de ambos como un importante motivador para el aprendizaje (Guay, Roy y Valois, 2017).

La percepción de los estudiantes de Pedagogía sobre su formación inicial se ha mostrado variable, y valora los conocimientos prácticos sobre los teóricos (Sotomayor et al., 2013). Esta situación podría tener un efecto desmotivador e iatrogénico en el estilo del estudio profundo y muchas veces de corte más teórico, que no implique la variable pragmática del hacer sobre el saber, temática interesante de proseguir en futuros estudios de esta índole.

Por último, las limitaciones del estudio apuntan al carácter transeccional del diseño, lo que no permite visualizar la progresión en el cambio de un enfoque superficial a uno profundo y su relación temporal con la motivación. No obstante, sus proyecciones se

perfilan hacia la investigación en los procesos formativos de otras disciplinas y de profesionales en ejercicio, integrando variables como, por ejemplo, el bienestar psicológico y la empatía, con el fin de generar modelos explicativos que incorporen diversos aspectos de la experiencia humana.

## Referencias

- Armitage, P., Berry, G. y Matthews, J. (2001). *Statistical methods in medical research*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E. y Vanderbruggen, A. (2015). Student-centred learning environments: An investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19(1), 443-462. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9190-5>
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A Theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Bisquerra, R. y Núria, E. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Adide. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios RED. *Revista de Educación a Distancia*, 44, 60-72.
- Breckenridge, J. N. (2000). Validating cluster analysis: Consistent replication and symmetry validating cluster analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 35(2), 261-285. [https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3502\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3502_5)
- Caballero, M., Norambuena, I., Gálvez, J. L. y Salam, A. M. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de trabajo social: Un análisis entre México y Chile. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 79-100.
- Campos, V. y González, I. M. (2015). Sistematización de posiciones teóricas sobre la caracterización de los estilos de aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 13-28.
- Cañizares, Y. y Guillén, A. L. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 123-137.
- Cejudo, J., López, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

- Cisterna, C., Soto, V. y Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la universidad de Concepción: La experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, 44, 301-323. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2005). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- CRUCH. (2013). *Manual para la implementación de sistema de créditos académicos transferibles*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- De la Fuente, J., Martínez, J. M., Salmerón, J. L., Vera, M. M. y Cardelle-Elawar, M. (2016). Action-emotion style, learning approach and coping strategies, in undergraduate university students. *Anales de Psicología*, 32(2), 457-465. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.197991>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en "La educación encierra un tesoro"*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Dinsmore, D. y Alexander, P. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification. *Educational Psychology Review*, 24(4), 499-567. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9198-7>
- Doménech, F. y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2) 463-496.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Educación 2020. (2014). *Opinión de Educación 2020 sobre resultados de prueba Inicia 2014*. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/opinion-de-educacion-2020-sobre-resultados-de-prueba-inicia-2014>
- Entwistle, N. y McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: Integrating learning processes with motivation and metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 267-279. <http://doi.org/10.1111/bjep.12010>
- Entwistle, N., McCune, V. y Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. En E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 147-159. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300009>
- Fernández, M. R. (2006). Reseña de "Metodología participativa en la enseñanza universitaria" de Fernando López Noguero. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 313-316.

- Fernández, O. M., Martínez B. M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Frank, D., Dewitt, M., Hudgens-Haney, M., Schaeffer, D., Ball, B., Schwarz, N., ... y Sabatinelli, D. (2014). Emotion regulation: Quantitative meta-analysis of functional activation and deactivation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 45, 202-211. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.06.010>
- Gargallo, B. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 139-152.
- Gargallo, B., Suárez, J. M., García, E., Pérez, C. y Sahuquillo, P. M. (2012). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Española de Pedagogía*, 70(252), 185-200.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. y Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 327-336. <https://doi.org/10.1007/BF03173560>
- Gobierno de Chile. (2006). *Ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Recuperado de <http://leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Gros, B. (2007). Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. *Edusfarm, Revista D'educació Superior en Farmàcia*, 1, 1-13.
- Guay, F., Roy, A. y Valois, P. (2017). The British psychological society teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12146>
- Gugliandolo, M. C. y Costa, S. (2014). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0032-3>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Herrmann, K. J., Bager, A. y McCune, V. (2016). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *High Education*, 74(3), 385-400. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9999-6>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Kanazawa, S. (2014). Why is intelligence associated with stability of happiness? *British Journal of Psychology*, 105(3), 316-337. <https://doi.org/10.1111/bjop.12039>
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S. y Achtze, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, 57, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013>
- Leal-Soto, F., Ramírez, J. D. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>

- Loyens, S. y Rikers, R. (2011). Instruction based on inquiry. En R. Mayer y P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 361-381). Nueva York, NY: Routledge.
- Luengo, R. y González, J. J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de ESO. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 147-165.
- Luzio, A. Q., Araneda, F., Salgado, J. A. y Rain, M. F. (2015). Estilos de aprendizaje de estudiantes y docentes de primer y segundo año de la carrera de medicina veterinaria en Concepción, Chile. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 26(4), 725-731. <https://doi.org/10.15381/rivep.v26i4.11251>
- Maquilon, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Profesorado, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-116.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Marton, F. y Saljo, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 39-58). Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MINEDUC. (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.
- MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para egresa - dos de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40, 285-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Moreno, J. A. y Torregrosa, Y. S. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Profesorado, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-182. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Núñez, J., Martín, J. y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de motivation en éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Pantoja, M. A., Duque, L. I. y Correa, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: Una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105.
- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: Un imperativo estratégico en la educación universitaria. Ingeniare. *Revista Chilena de Ingeniería*, 23(1), 4-5. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052015000100001>
- Pentarakí, A. y Burkholder, G. J. (2017). Emerging evidence regarding the roles of emotional, behavioural, and cognitive aspects of student engagement in the online classroom alexandra. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20(1), 1-21.
- Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 75-93. <http://doi.org/10.1348/000709907X204354>
- Pinchao, L. (2016). Hacia una práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje y mejore la enseñanza. *Revista UNIMAR*, 34(1), 57-69.

- Puebla, R. y Talma, M. P. (2011). Educación y neurociencias. La conexión que hace falta. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 379-388. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200023>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Recio, M. A. y Cabrero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista Píxel-Bit*, 25, 93-115.
- Renkl, A. (2009). Why constructivists should not talk about constructivist learning environments: A commentary on Loyens and Gijbels (2008). *Instructional Science*, 37, 495-498. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9098-5>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/110.1037/a0026838>
- Rodríguez, A. B., Ramírez, L. J. y Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*, 10(1), 79-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>
- Romero, A., Hidalgo, M. D., González, F., Carrillo, E., Pedraja, M. J., García, J. y Pérez, M. A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: Comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 375-391. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151851>
- Sánchez, D., Leo Marcos, F. M., Alonso, D. A., Pulido-González, J. J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.007>
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J. y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *PSYKHE*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>
- Schutte, S., Malouff, J. M. y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.06.010>
- SIES. (2016). *Informe brechas de género en educación superior: Datos 2016. Servicio de información de educación superior*. Santiago de Chile: SIES.
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UDA. (2012). *Modelo educativo*. Recuperado de <http://www.cmd.uda.cl/>

- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Van Petegem, P., Donche, V. y Vanhoof, J. (2005). Relating pre-service teacher's approaches to learning and preferences for constructivist learning environments. *Learning Environments Research*, 8(3), 309-332. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1564-7>
- Villamizar, G. y Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54.

## Breve CV de los autores

### Jorge A. Salgado

Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación y Diplomado en Bioética para la Investigación con Seres Humanos. Profesor Asistente y Subdirector del Departamento de Psicología de la Universidad de Atacama. Entre sus intereses académicos destacan: Educación Inclusiva, Salud Mental en contextos organizacionales, y calidad de vida laboral. Atrás áreas de interés son: estrés y factores protectores antes desastres socio-naturales, estrés laboral, motivación escolar. Actualmente desarrolla dos proyectos de investigación relacionados con la docencia universitaria y el desarrollo de competencias en universitarios de las distintas facultades académicas. ORCID ID: 0000-0003-2470-4988. Email: [jorge.salgado@uda.cl](mailto:jorge.salgado@uda.cl)

### Francisco José Lería

Psicólogo, Magister en Psicología clínica, Post-diplomado en Psicoterapia de Integración. Académico Universitario, profesor asistente (2014-2017); relator empresas (2011-2015); Psicólogo en hogar de menores (2009-2011); psicólogo centro social (2007- 2009); psicoterapeuta práctica privada. Entre sus intereses académicos destacan: Educación Contemplativa, Educación emocional, Inclusividad e Integración educativa. Otras áreas de interés son: estrés y factores protectores antes desastres socio-naturales, estrés laboral, motivación escolar. Actualmente está a cargo de un programa para el desarrollo de habilidades contemplativas para estudiantes de educación parvularia en práctica profesional. ORCID ID: 0000-0001-6326-2567. Email: [francisco.leria@uda.cl](mailto:francisco.leria@uda.cl)

### María E. Pilar Franco

Es profesora de Estado en Inglés titulada de la Universidad de Santiago de Chile, Licenciada en Educación, postgrado Magíster en Lingüística USACH, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad de Atacama. Pasantías: en "The School of Education at The University of Colorado" at Boulder Colorado, USA, en "Alverno College" Milwaukee, Wisconsin, USA. Áreas de Experticia: Lingüística Aplicada, Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Inglés como Lengua Extranjera (EFL), Lenguaje y Cultura. Académica Departamento de Idiomas, Directora por seis años del mismo departamento, Decana Subrogante Facultad de Humanidades y Educación, actualmente Directora del UDA English Center, Universidad de Atacama. Línea de Investigación en: Docencia Universitaria, Lenguaje y Cultura, Evaluación del aprendizaje. ORCID ID: 0000-0003-0187-0190. Email: [pilar.franco@uda.cl](mailto:pilar.franco@uda.cl)

**Ximena R. Gajardo**

Profesora de Estado en Matemáticas, titulada de la Universidad de la Serena, posgrado egresada de Magíster en Informática Educativa de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad de Atacama, Diplomado en Estadística para la Educación de Iplacex. Cursando actualmente postítulo de Mención en Educación Matemática de la Universidad Andrés Bello y postítulo Conducción de Procesos de Formación Docente en Matemática de la Universidad de Chile. Tiene una experiencia Docente de 3 años en pregrado en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama. Experiencia docente de 24 años en el aula en establecimientos Educativos de Enseñanza media. Actualmente es académica del Departamento de Educación Básica, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama. ORCID ID: 0000-0001-8823-6218. Email: ximena.gajardo@uda.cl

**M<sup>a</sup> Verónica Olivares**

Profesora de Educación General Básica con Mención en Matemática, titulada de la Universidad de Atacama, posgrado Magíster en Informática Educativa de la Universidad Tecnológica Metropolitana, postítulo en Informática Educativa RPNP 03-1099 de la Universidad de la Frontera, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad de Atacama y Diplomado en Incorporación de Estándares y Competencias TIC en la Formación Inicial de Docentes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Experiencia Docente de 19 años en pregrado en las carreras de pedagogía de la Universidad de Atacama. Experiencia de 15 años como directora de Proyecto “Enlaces” de la Universidad de Atacama, iniciativa del Ministerio de Educación-Chile. Actualmente Directora de Departamento de Educación Básica, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama. ORCID ID: 0000-0001-7959-059X. Email: verónica.olivares@uda.cl



## Políticas de la Regiones Educativas en Puerto Rico: Hacia la Uniformidad de los Procesos Gerenciales

### Home Education Policies in Puerto Rico: Towards the Uniformity of Management Processes

Glenda L. García Bonilla \*

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico

En los últimos años, la educación puertorriqueña ha evolucionado y con ello ha tomado auge la modalidad de educación en el hogar. La presente investigación tiene como propósito determinar cuáles son las políticas administrativas y gerenciales por las cuales se rigen las organizaciones que agrupan a las familias que educan a sus hijos en el hogar en Puerto Rico. La investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque etnográfico-estudio de caso. Para la misma participaron siete directivos y dieciséis administradoras del hogar. Los datos fueron recopilados mediante dos instrumentos de entrevista diseñados por la investigadora; uno dirigido a los directivos y otro a los administradores del hogar. La información sociodemográfica fue analizada mediante estadística descriptiva. Se utilizó la técnica de triangulación para determinar la divergencia y convergencia de los datos recopilados. Se encontró que las familias que educan en el hogar en Puerto Rico tienen un perfil variado (académico, religioso y socioeconómico), las madres se dedican a enseñar en el hogar y utilizan diversas metodologías de enseñanza para educar a sus hijos en el hogar. Según los resultados, se concluyó que no existen uniformidad en las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones de educación en el hogar, el currículo es atractivo y flexible, la individualidad, valores morales y religiosos han creado que esta modalidad sea adoptada por muchas familias puertorriqueñas.

**Descriptor:** Liderazgo, Gerente, Educación, Educación básica, Política educacional.

In recent years, Puerto Rican education has evolved and with this the home education modality has taken hold. The purpose of this research is to determine the administrative and management policies that govern the organizations that bring together the families that educate their children at home in Puerto Rico. The research used a qualitative focus, ethnographic, and case study approach. For the same participated seven managers and sixteen household. The data were collected through two interview instruments designed by the researcher; one for managers and the other for administrators of the household. The sociodemographic information was analyzed using descriptive statistics. The triangulation technique was used to determine the divergence and convergence of the data collected. It was found that families that practice home-schooling in Puerto Rico have a varied profile (academic, religious and socioeconomic), mothers are dedicated to teaching at home and use various teaching methodologies to educate their children at home. According to the results, it was concluded that there is no uniformity in the administrative and management policies of Home Education Organizations, the curriculum is attractive and flexible; individuality, moral and religious values have created that this modality is adopted by many Puerto Rican families.

**Keywords:** Leadership, Managers, Education, Basic education, Educational policy.

---

\*Contacto: [glendagarcia@pucpr.edu](mailto:glendagarcia@pucpr.edu)

## Introducción

La modalidad de educar en el hogar ha tenido gran aceptación y auge en el contexto educativo puertorriqueño (Acevedo, 2012). Bajo esta modalidad los padres se convierten en maestros de sus propios hijos o seleccionan tutores que les ofrecen clases privadas a los mismos. El término educación en el hogar se define como aquella acción en que los padres seleccionen un programa, método o currículo de estudio para realizarlo en su hogar, donde estos destinan un espacio y un tiempo específico para estudiar y cumplir con los requisitos de la educación en el hogar de sus hijos (Holt y Farenga, 2003). De acuerdo con Rivero (2008) algunas razones para utilizar esta modalidad pueden ser de carácter económico, social, religioso o de otra índole.

Desde finales del 1999 en el departamento de estado de Puerto Rico se han inscrito cuatro organizaciones de educación en el hogar. Estas organizaciones son la Asociación de Educadores en el Hogar Puertorriqueño Adventista, The Caribbean Center of Home Education Resources, la Casa Escuela Puerto Rico, y la Asociación Hogares-Escuela Cristianas en Puerto Rico. Cada organización ha desarrollado políticas y reglamentos particulares para sus participantes. Esto refleja la falta de uniformidad en las normativas, procedimientos y líneas de intervención para la enseñanza bajo la modalidad de educación en el hogar. Bajo la presunción de que no hay políticas uniformes establecidas por las organizaciones de educación en el hogar en Puerto Rico que permitan unificar los principios y propósitos de esta modalidad de estudio, se desarrolló la investigación titulada “Políticas de la educación en el hogar en Puerto Rico: Hacia la uniformidad de los procesos gerenciales”.

La investigadora recopiló información sobre las políticas de las diferentes organizaciones que educan en el hogar en Puerto Rico con el propósito de describir las prácticas y modelos educativos que utilizan. Se utilizó como población a los miembros de las cuatro organizaciones de educación en el hogar inscritas en el Departamento de Estado de Puerto Rico. Los participantes fueron dos grupos focales, una Junta Directiva y la presidenta de una organización que educan en el hogar y 16 padres que pertenecen a las organizaciones bajo estudio. La investigación fue cualitativa de carácter etnográfico con un enfoque de estudio de caso. La misma analiza si existe uniformidad en los procesos administrativos y gerenciales de las organizaciones de regiones educativas en Puerto Rico. Se conocerán las metodologías de enseñanza de las familias que educan en el hogar y las razones por las cuales los padres deciden educar en casa.

## 1. Revisión de la literatura

En la década de los setenta y principios de los ochenta llegaron a Puerto Rico militares estadounidenses y con ellos sus esposas. Se establecieron en la Base Naval Roosevelt Roads, en el área este de Puerto Rico y con ello se reinició la educación en el hogar en la isla (Sánchez, 2013). La diferencia cultural y el idioma inglés obligaron a las esposas de los militares a educar a sus hijos en las bases militares. Esta modalidad educativa comenzó a propagarse en las familias de Humacao y pueblos cercanos.

Según Sánchez (2013), en la Base Buchanan en Guaynabo se comenzaron a organizar las esposas de los militares con la integración de familias puertorriqueñas. A principios de la década de las noventa, las familias de los militares fueron relocalizadas en Estados Unidos dejando el grupo que formaron de educación en el hogar en manos de las familias

puertorriqueñas. Mientras, las familias puertorriqueñas se organizaron y decidieron salvar esta modalidad educativa puertorriqueña.

En el 1999 se fundaron y quedaron establecidas en el Departamento de Estado de Puerto Rico las organizaciones que educan en el hogar The Caribbean Center of Home Education Resources y Asociación de Educadores en el Hogar Puertorriqueño Adventista (Sánchez, 2013). En el año 2000 la educación en el hogar en Puerto Rico comenzó a tener un auge significativo; los padres que educan en el hogar comenzaron a organizarse como un grupo privado (Sánchez, 2013). Para el año 2002 comenzó la Legislatura a preocuparse por legislar la educación en el hogar debido al aumento de los estudiantes educados en el hogar en Puerto Rico. El Proyecto 3048 del ex representante José Javier García Cabán (2002) tuvo la intención de crear un programa de enseñanza en el hogar. Sin embargo, Michael Smith, presidente de la Home School Legal Defense Association (2003) aseguró que ese proyecto era el peor que se había presentado en la Legislatura haciendo referencia a la falta de información y criterios para evaluar la educación en el hogar, ya que no existían regulaciones legales.

En el 2006 la Cámara de Representantes hizo su segundo intento de regular la educación en el hogar con el Proyecto 2754 de la ex representante Albita Rivera. Su intención fue establecer la educación en el hogar como una institución educativa no tradicional. La falta de estructura, información y penalidad a los padres que educan en el hogar provocó que la Coalición Homeschooler derogara el proyecto (Sánchez, 2013).

En el año 2011 la Legislatura de Puerto Rico realizó un tercer intento para legislar la educación en el hogar con el Proyecto 2110 del senador Thomas Rivera Schatz (Sánchez, 2013). Este tuvo como fin adoptar la Ley del Derecho de la Educación y establecer cuáles eran los derechos y responsabilidades de los padres que optaran por la educación en el hogar. Rivera Schatz (2011) hizo una comparación de la educación en el hogar en Puerto Rico con la de otros países, haciendo énfasis en la responsabilidad de los padres en el método de educar a sus hijos y estableciendo penalidades si incumplían con las normas establecidas para esta metodología educativa. Sin embargo, la Coalición Homeschooler no estuvo de acuerdo con los puntos establecidos en el proyecto de ley y dejándose llevar por la Carta de Derechos de 1952 Sección II, Artículo V. El Proyecto fue derogado.

El cuarto intento de la legislatura para legislar la educación en el hogar ocurrió en el 2013 con el Proyecto 793 del senador Cirilo Tirado Rivera quien explicó cómo la educación en el hogar ha sido clasificada en diferentes países y bajo qué condiciones con la finalidad de determinar la cantidad de niños educados en el hogar y las instrucciones impartidas por sus padres para obtener datos estadísticos. El senador señaló que según la Constitución de Puerto Rico (1952) “es un deber ineludible que tiene la legislatura de salvaguardar las libertades que defienden la educación del hogar” (Sección 5, Artículo II). El 80% de las universidades en Estados Unidos, incluyendo la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Politécnica han adaptado sus políticas institucionales para aceptar estudiantes que han sido educados en el hogar. Tirado Rivera (2013) señaló que la escuela en casa responde a la idea de *no child left behind* ya que tiene como fin individualizar la educación y que cada educando pueda progresar a tenor con sus capacidades. Sin embargo, Mike Smith, presidente de HSLD crea una oposición ante este proyecto de ley porque lo que busca es identificar a los padres y sus hijos con el propósito de darle seguimiento. Smith añadió que el gobierno de Puerto Rico no confía

en los padres que educan a sus hijos en casa y lo que busca es regular la modalidad por lo cual incitó a las familias que educan en el hogar a realizar una manifestación en el Capitolio en contra de esta legislación. El proyecto fue derogado.

El ex secretario de Educación de Puerto Rico, el Prof. Rafael Román, el 27 de julio de 2015 envió un comunicado sobre los procedimientos que debe seguir un estudiante que desee ingresar al sistema de educación pública y provienen de la educación en el hogar. En el mismo estipuló que todo estudiante que desee ingresar al sistema público de educación será enviado a la Unidad de Estudios de Equivalencia a nivel Central o en la región educativa a la cual pertenece para completar el proceso de equivalencia.

Román (2015) añadió que, para evaluar estos casos, el estudiante deberá someter los siguientes documentos: a) un portafolio por asignatura de todos los trabajos que realice durante la educación en el hogar, b) lista de libros utilizados por grado y año escolar, c) currículo o temas discutidos en cada grado escolar, d) transcripción de créditos del último grado aprobado en una escuela acreditada, y e) información de la escuela donde el estudiante será matriculado. Cada nivel cuenta con el procedimiento a seguir para cada uno de los estudiantes. Román (2015) enfatizó que si un estudiante deseaba darse de baja del sistema de enseñanza pública para que sus padres lo eduquen en el hogar conlleva de un procedimiento a seguir. Primeramente, el Comité de Retención Escolar (CORE) mostrará evidencia de todas las gestiones realizadas para retener el estudiante en la escuela según lo dispone la carta circular 13-2013-2014 sobre la Política Pública para establecer el procedimiento a seguir en la implementación de las normas de retención escolar en el Departamento de Educación. El segundo paso, el director de la escuela y el personal de apoyo deberán realizar una reunión y llenar una minuta de la baja del estudiante y el cambio a ser educado en casa. El tercer paso, es llenar el formulario Informe oficial de movimiento de matrícula vigente con la codificación B13, si la transacción ocurre del 1 de agosto al 31 de mayo del año en curso, de lo contrario la codificación será V14. Por último, el director le informará al ayudante especial del distrito y al Departamento de la Familia de su región y llevando evidencia de las acciones y minuta del CORE.

Esta investigación se enmarca en la teoría de sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner y en la teoría de sistemas de Lodwing Von Bertalanffy. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del ser humano comprende los entornos en que viven las personas a través de su vida. Este autor definió el término desarrollo como un proceso complejo en el que se ponen en juego la cantidad de factores familiares, religiosos, en el lugar de trabajo y que no pueden ser reducidos. La teoría de sistemas ecológicos definió como una forma de explicar las interacciones del niño en su medio ambiente y como ese entorno afecta su crecimiento y desarrollo. Aunque esta presenta cinco sistemas que interactúan en el desarrollo humano (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema), para fines de esta investigación se atemperó a tres sistemas: microsistema, mesosistema y macrosistema. Desde la perspectiva de la educación en el hogar, la cultura familiar es donde se desarrolla la enseñanza y organización familiar para establecer las líneas y estrategias de enseñanza. Según la teoría de Bronfenbrenner (1979) el microsistema hace referencia a la familia, a los grupos y a los pares para determinar las relaciones interpersonales del individuo dentro de un entorno. Por otro lado, el mesosistema se refiere al desarrollo del individuo dentro de dos o más entornos, relación familia-grupo-trabajo. El macrosistema se refiere a cada organización que educa en el hogar y que posee sus propias políticas, creencias, valores,

políticas y reglamentos. Dentro de cada organización existen los diferentes microsistemas, los cuales componen el macrosistema. Es en el macrosistema donde los niños educados en el hogar y sus familias se organizan como grupo y comparten con otros grupos experiencias, metodologías de enseñanza, técnicas y valores formando un sistema más complejo con un fin en común, educar en el hogar.

Por otro lado, la teoría ecología de Bronfenbrenner se relaciona con la teoría de sistemas de Lodwing Von Bertalanffy. Von Bertalanffy (1968) definió el término sistema como un conjunto de elementos en estado de interacción. Según este autor, un sistema es un conjunto de partes las cuales deben interactuar para que el sistema sea permanente. Existen diferentes tipos de sistemas, entre los cuales se pueden mencionar: familia, grupo, sistema social y organizaciones. Las características del sistema, de acuerdo con este autor, son: a) la acción recíproca en la cual todos los elementos deben actuar recíprocamente para que el sistema funcione, b) depende de la presencia o ausencia de todas las partes, sino el sistema deja de funcionar, c) las partes del sistema cada vez son mayores por eso se dividen en subsistemas, y d) los sistemas son diferentes y complejos.

En Puerto Rico existen organizaciones y grupos de apoyo con el fin de brindarles ayuda a los administradores del hogar cuando seleccionan la modalidad de la educación en el hogar para sus hijos. Estas organizaciones son sistemas abiertos fundamentados en los insumos, tales como: la familia, el niño que es educado en el hogar y las diferentes metodologías. El fin de cada organización es producir resultados para la población a la cual está determinada (educación en el hogar) (Von Bertalanffy, 1968). La educación en el hogar es un sistema abierto con factores determinantes que lo hacen dividir en subgrupos para que todos los elementos que componen el sistema puedan trabajar recíprocamente.

Las preguntas que se establecieron en la presente investigación fueron: ¿Cuál es el perfil de las familias que educan a sus hijos en el hogar? ¿Cuáles son las políticas administrativas y gerenciales de las diferentes organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico? ¿Cómo comparan las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico? ¿Cuáles son las diferentes metodologías de enseñanza que son utilizadas por las cuatro organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico?

Los objetivos establecidos para desarrollar la investigación fueron:

- Analizar el perfil de las familias que educan en el hogar.
- Describir las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico.
- Comparar las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico.
- Describir las metodologías de enseñanza en las cuatro organizaciones que agrupan a las familias que educan a sus hijos en el hogar.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo de estudio de caso-etnográfico y se fundamentó en una descripción detallada de las políticas administrativas y gerenciales de la educación en el hogar desde la perspectiva de siete directivos de dos organizaciones que educan en el hogar y de 16 padres que pertenecen a las cuatro organizaciones bajo estudio. De acuerdo con Creswell (2009), la investigación cualitativa requiere de un plan de acción de campo para recopilar la información. Este propuso que se logre un acercamiento con los participantes con el propósito de estudiar los rasgos culturales, valores y creencias. El método etnográfico se define como la forma de indagar y examinar lo que un determinado grupo hace, vive e interactúa en un ambiente dado (Cabrera, 2010). La etnografía requiere que la investigadora viva y comparta dentro del grupo, y que desde ese lugar se pueda analizar e interpretar como los miembros del grupo le dan sentido al mundo. El diseño cualitativo etnográfico, permite el estudio de diferentes culturas en un tiempo determinado, lo que hace que sea idóneo para la realización de esta investigación (Cabrera, 2010).

El grupo focal de la organización A estuvo compuesto por seis miembros de la directiva. De la organización B solo se entrevistó por correo electrónico a un miembro de la directiva. A cada organización se le proveyó información relacionada con el propósito y el procedimiento de la investigación y se acordó el lugar y fecha para llevar a cabo las entrevistas. La selección de los administradores del hogar se hizo a base de las siguientes características: educaban en el hogar y estaban afiliados a una organización de educación en el hogar inscrita en el Departamento de Estado de Puerto Rico. Se seleccionaron seis administradores del hogar de la organización A, un administrador del hogar de la organización B, un administrador del hogar de la organización C y ocho administradores del hogar de la organización D.

### *Contexto*

La presente investigación estuvo dirigida a analizar e interpretar experiencias y valores, entre otros elementos presentes, a través de las entrevistas realizadas a los grupos focales de los directivos pertenecientes a dos de las organizaciones A y B de educación en el hogar y a los 16 padres participantes.

Esta investigación se llevó a cabo en ambientes naturales seleccionados por los directivos y padres, en coordinación con la investigadora, con el fin de identificar los patrones culturales de la modalidad de educación en el hogar. Los ambientes naturales fueron: dos parques, una iglesia y vía correo electrónico.

### *Participantes*

La población para esta investigación estuvo constituida por los directivos de las cuatro organizaciones que educan en el hogar inscritas en el Departamento de Estado de Puerto Rico y los administradores del hogar (padres) que pertenecen a las mismas. La selección de los participantes es determinante en una investigación cualitativa. En esta investigación los participantes fueron seleccionados a base de las siguientes características: educan en el hogar y pertenecen a una de las organizaciones inscritas en el Departamento del Estado. Los participantes fueron: seis directivos de la organización A, un directivo de la organización B. No hubo participación de los directivos de las

organizaciones C y D. Una parte de los participantes conformó un grupo focal de la organización A y un directivo de la organización B que operan en Puerto Rico.

El segundo grupo de participantes fueron los administradores del hogar (padres). Participaron 16 padres pertenecientes a las cuatro organizaciones que educan en el hogar. Tres administradores del hogar completaron grados asociados, diez administradores del hogar tenían preparación académica de bachillerato, dos con grado de maestría y una administradora del hogar con un grado doctoral. Estas muestras no fueron sometidas a procedimientos rigurosos de muestreo, lo cual significa que los datos obtenidos de esta investigación aplicarán solamente a la población de las cuatro organizaciones de educación en el hogar participantes.

Cuadro 1. Perfil sociodemográfico de los directivos y administradores del hogar

DIRECTIVOS			ADMINISTRADORES DEL HOGAR					
Características	N	%	Características	N	%	Características	N	%
<i>Sexo</i>			<i>Sexo</i>			<i>Aspecto socioeconómico</i>		
Femenino	4	57,14	Femenino	16	1	Padre trabaja	5	31,25
Masculino	3	42,86	Masculino	0	0	Madre trabaja	4	25,00
<i>Edad</i>			<i>Edad</i>			Trabajan ambos		
30 – 40	2	28,57	30-40	9	56,25	Desempleados	2	12,50
41 – 50	2	28,57	41-50	5	31,25	NC	2	12,50
51 – 60	1	14,29	51-60	1	6,25	<i>Región educativa</i>		
61 – 70	1	14,29	61-70	1	6,25	Caguas	7	43,75
71 o más	1	14,29	<i>Preparación académica</i>			San Juan	3	18,75
<i>Preparación académica</i>			Grado Asociado	3	18,75	Humacao	4	25,00
Escuela superior	1	14,29	Bachillerato	10	62,50	Bayamón	2	12,50
Grado asociado	0	0,00	Maestría	2	12,50	<i>Núm. hijos educados en casa</i>		
Bachillerato	4	57,14	Doctorado	1	6,25	1-3	15	94,00
Maestría	2	28,57	<i>Años educando en casa</i>			4-6	1	6,00
<i>Región educativa</i>			1-3	8	50,00	<i>Religión que practican</i>		
Caguas	4	57,14	4-6	2	12,50	Adventista	6	37,50
San Juan	1	14,29	7-9	3	18,75	Pentecostal	2	12,50
Humacao	2	28,57	10-12	1	6,25	Protestante	1	6,25
<i>Núm. hijos educados en casa</i>			13-15	2	12,50	Mormones	1	6,25
1-3	6	85,72				Católica	4	25,00
4-6	1	14,28				NC	2	12,50

Nota: NC, No contesta.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 1 se puede apreciar que el 57% de los directivos de las organizaciones de educación en el hogar eran féminas. El 58% de los directivos está entre las edades de 30 a 50 años. En cuanto a la preparación académica, el 86% tiene preparación académica desde bachillerato hasta maestría. Más de la mitad (57%) de los directivos pertenecen a la región educativa de Caguas. La mayoría (86%) ha educado de uno a tres hijos en el hogar. También se observa que el 100% de los administradores del hogar participantes eran féminas. El 56,25% de las participantes está entre las edades de 30 a 40 años. El 62,50% tiene preparación académica de bachillerato. La mitad (50%) de las participantes llevan de uno a tres años educando en el hogar. El 56,25% indicó que solo el padre o la madre trabajan fuera del hogar. En cuanto a la cantidad de hijos educados en el hogar, 15 madres (94%) indicaron de uno a tres hijos. El 43,75% indicó que pertenecen a la

región educativa de Caguas. En cuanto a la religión que practican, las que obtuvieron los mayores porcentajes fueron la adventista (37,50%) y la católica (25%).

#### *Instrumentos*

En la recopilación de la información necesaria para la investigación “Políticas de la educación en el hogar en Puerto Rico: Hacia la uniformidad de los procesos gerenciales” se utilizaron dos instrumentos que consistieron de entrevistas focalizadas diseñadas por la investigadora. El primer instrumento estuvo dirigido al grupo focal compuesto por los directivos de las organizaciones de educación en el hogar que operan en Puerto Rico con el fin de establecer su perfil y conocer sus políticas y reglamentos. El instrumento constó con 11 preguntas fundamentales que abrieron paso a nuevas interrogantes. Estas entrevistas se grabaron en audio y luego fueron transcritas.

El segundo instrumento se administró a los administradores del hogar (padres) y con el mismo se pretendió establecer el perfil de los padres que educan en el hogar. La entrevista constó de 22 preguntas que ayudaron a conocer, entre otros, el conocimiento de las políticas y reglamentos de la organización de educación en el hogar a la que pertenecen, los motivos para educar en el hogar y las metodologías educativas utilizadas. Además, se analizaron los reglamentos operacionales de las cuatro organizaciones de regiones educativas participantes en la investigación. Con el propósito de comparar los procesos gerenciales de cada organización.

Las investigaciones cualitativas dependen de la recopilación e interpretación de los datos del investigador (Lucca y Berríos, 2003). Es por esta razón que los dos instrumentos que se utilizaron para realizar las entrevistas se sometieron a un proceso de validación en el que participaron profesionales con conocimiento en investigación cualitativa y en educación en el hogar. Los expertos que validaron los instrumentos fueron: dos expertos con conocimientos en educación en el hogar en Puerto Rico y un experto con conocimiento en investigación cualitativa. Según Creswell (2009) los expertos tienen como función evaluar las preguntas de los instrumentos, de manera que estén claras, completas y permitan recopilar la información necesaria para contestar las preguntas de la investigación. La figura 1 representa el esquema de las etapas del trabajo de campo que condujeron a esta investigación.

#### *Análisis de datos*

En un estudio cualitativo la recolección y análisis de datos se llevan a cabo de forma simultánea. Creswell (2009) afirma que, en el análisis de datos, primeramente, se clasifican las entrevistas, las personas y los eventos para determinar las características comunes entre ellos. El segundo paso es codificar los datos mediante categorías, describir los patrones y temas más frecuentes. En tercer lugar, se revisan las entrevistas y se organizan por categorías y/o códigos, y, por último, se transcriben.

Una vez realizadas las entrevistas al grupo focal de los directivos y de los administradores del hogar, se analizaron los datos sociodemográficos mediante estadística descriptiva. Las entrevistas (cuadro 2) fueron estructuradas y grabadas y las observaciones se transcribieron. Los datos recopilados se analizaron mediante una prueba de triangulación. La prueba de triangulación consiste en contrastar las descripciones de los informantes de las diferentes organizaciones con el objetivo de determinar la credibilidad de la información (Bisquerra, 2002). Además de la prueba de triangulación se realizó un contraste de las respuestas obtenidas de los participantes con

las normativas de la organización. Con uno de los directivos de la organización A se realizó un cotejo de participante para verificar la credibilidad obtenida en la investigación.

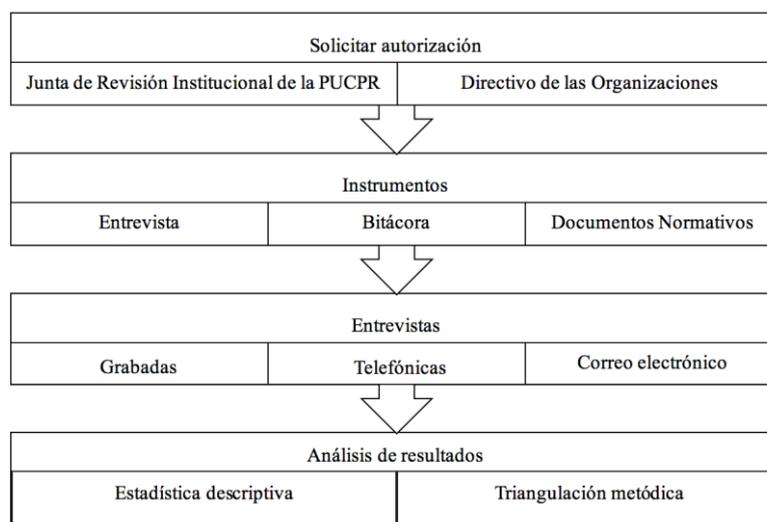


Figura 1. Resumen del procedimiento

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados

El propósito de esta investigación fue auscultar la uniformidad de las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones que educan en el hogar en Puerto Rico. Para esto, la investigadora diseñó dos entrevistas. La primera entrevista estuvo dirigida a los directivos de las organizaciones de educación en el hogar para conocer sus políticas y reglamentos, identificar un perfil general de las familias que pertenecen a su organización y conocer las metodologías y técnicas de enseñanza que utilizan los padres para desarrollar sus clases. La segunda entrevista estuvo dirigida a los administradores del hogar con el fin de determinar si ellos conocían las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones de educación en el hogar a las cuales pertenecen, identificar el perfil de las familias que educan en el hogar y conocer qué estrategias y metodologías académicas que utilizan para desarrollar sus clases diariamente.

A continuación, el cuadro 3 y el cuadro 4 presentan las respuestas a cada una de las preguntas que guiaron esta investigación. En la misma participaron los directivos de dos de las organizaciones bajo estudio y 16 administradores del hogar pertenecientes a las cuatro organizaciones participantes de la investigación. Para mantener la confidencialidad de los participantes se utilizaron las siguientes codificaciones: AD1 (organización A, Directivos 1), BD1 (organización B, Directivos 1), AA1 al AA6 (organización A, Administradoras del hogar 1 al 6), BA1 al BA8 (organización B, Administradora del hogar 1 al 8), CA1 (organización C, Administradora del hogar 1) y DA1 (organización D, Administradora del hogar 1).

Según los hallazgos de la presente investigación, se establece la siguiente discusión sobre la uniformidad de las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones de regiones educativas en Puerto Rico.

Cuadro 2. Entrevistas a grupos focales y administradores del hogar basados en las subcategorías establecidas

SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS FOCALES	PREGUNTAS PARA LOS ADMINISTRADORES DEL HOGAR
Información sociodemográfica	¿Cómo ustedes definen el perfil de las familias que educan en el hogar?	¿Cuánto tiempo lleva practicando la educación en el hogar? ¿Cuántos miembros componen su familia? ¿A qué organización en el hogar pertenece? ¿Cuántos hijos han educado o educan en el hogar? ¿Cuál es la preparación académica de la madre, padre o encargado? ¿Cuál es la religión que practican en el hogar? ¿Quién o quienes trabajan en el hogar?
Reglamentos de las organizaciones	¿Cuáles son las políticas y reglamentos por los cuales se rige su organización?	¿Usted considera que el DEPR cuenta con una estructura organizativa para los educados en el hogar? ¿Conoce usted las políticas y reglamentos de la educación en el hogar en Puerto Rico de la organización a la cual pertenecen? ¿Puede mencionar algunas de esas políticas y reglamentos?
Métodos de educación en el hogar	¿Cuál es la metodología que más utilizan los padres que pertenecen a esta organización? ¿Qué ofrece su organización diferente a la escuela tradicional?	¿Qué método de enseñanza usted aplica en la formación académica de su hijo? ¿En qué consiste el currículo que utiliza la educación en el hogar? ¿Qué tipo de actividades extracurriculares lleva a cabo con su hijo para complementar la fase educativa? ¿Qué procedimientos usted lleva a cabo para evidenciar que su hijo cumple con los requisitos académicos?

Fuente: Elaboración propia.

### ***3.1. El perfil de las familias que educan en el hogar***

De acuerdo con la información que brindaron los directivos y administradores del hogar de las cuatro organizaciones el perfil de las familias que educan en el hogar es variado. En las familias entrevistadas se encontraron desde familias pequeñas hasta familias numerosas. Hay familias donde solamente el padre trabaja y la madre se dedica al hogar, o familias en las que ambos trabajan. Las familias profesan diferentes religiones y el perfil socioeconómico y nivel académico son variados. Cada familia es un centro educativo diferente, con sus particularidades, pero centrado en atender las necesidades académicas y personales de su(s) hijo(s).

De acuerdo con los resultados de las entrevistas colectivas (grupos focales) e individuales, las familias que educan en el hogar promueven en sus hijos valores cristianos y muestran compromiso con la educación de sus hijos.

Cuadro 3. Resumen comparativo de las organizaciones de educación en el hogar en Puerto Rico

COMPOSICIÓN FAMILIAR		PERFIL TUTORES (PADRES, MADRES, ENCARGADOS)	ATENCIÓN A LAS NECESIDADES	METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	GRUPOS DE APOYO
<b>A</b>	Variada, compuesta desde tres hasta ocho miembros	El perfil es variado, preparación académica desde grado asociado hasta maestría, en la mayoría de las familias el padre trabaja	Educación individualizada basada en las necesidades del niño	Montessori Ecléctico Moore	Se reúnen mensualmente
<b>B</b>	Dos personas (niña y abuela)	Bachillerato, Lleva 5 años educando en el hogar	Enseñanza individualizada basada en las necesidades del niño	Ecléctica	Se reúnen mensualmente
<b>C</b>	Dos personas (niño y madre)	Bachillerato, Madre no trabaja, Un año educando en el hogar	Destrezas y reforzarla hasta que el estudiante la domine	Montessori Ecléctica	Se reúnen mensualmente
<b>D</b>	Compuesta desde 2 hasta 5 miembros	Variado, preparación académica desde grado asociado hasta doctorado, llevan educando en el hogar desde una semana hasta trece años	Educación individualizada	Ecléctica Montessori	Se reúnen mensualmente
MATERIAL EDUCATIVO		ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	TRABAJOS	EVALUACIÓN DE TAREAS	HORARIO
<b>A</b>	Libros, Mapas curriculares, Manuales, Charlas y talleres educativos, Pruebas estandarizadas, Manipulativos	Charlas, Feria Científica, Día de logros, Talent Show, Excursiones, Grupo de Apoyo, Talleres, Parques, Museos, Deportes	Portafolio	Exámenes escritos y orales Pruebas Estand. Learn Aid y Piense I, Assessment	Variado flexible
<b>B</b>	Libros, Internet, Unidades de estudio, Talleres, Mapas curriculares	Excursiones, Día de Logros, Día de Juegos, Experimentos ambientales	Portafolio	Exámenes, Dictados, Experimentos, Monografías, Ensayos	5 horas diarias
<b>C</b>	Libros, Mapas curriculares del DE, Internet, Manuales	Grupos de apoyo, Museo, Parques, Lugares históricos	Portafolio	Exámenes, Assessment	Variado flexible
<b>D</b>	Libros, Manuales, Talleres, Mapas curriculares del DE	Grupos de apoyo, Excursiones, Actividades extracurriculares, Obras de teatro, Deportes	Portafolio	Exámenes, Pruebas estand., Assessment	Variado flexible

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Resumen comparativo de los reglamentos de las organizaciones de educación en el hogar

ARTÍCULOS	ORGANIZACIÓN A	ORGANIZACIÓN B	ORGANIZACIÓN C	ORGANIZACIÓN D
I	Establece el propósito de la Organización	Establece el propósito de la Organización	Nombre de la Organización	Membresía y responsabilidad de los participantes
II	Membresía (elegibilidad y membresía)	Membresía (elegibilidad y renovación)	Propósito, visión y misión	Beneficios
III	Junta de Directores (composición, requisitos, nominación, término del cargo, deberes y poderes)	Junta de Directores (composición, requisitos, nominación, elección, término del cargo, deberes y poderes, vacantes, renunciaciones, destitución y transferencia de records)	Definiciones (posición, decreto de fe y estándares de conducta)	Conducta
IV	Grupos de apoyo (afiliados, líderes de la organización y vocal)	Reunión general, anual, quorum y resolución de asuntos	Membresía (vigencia, comportamiento, participación y coordinador de actividades)	Actividades
V	Comités (Comisión Especial)	Comités	Membresía	Enmiendas
VI	Asamblea anual y Resolución de asuntos	Año fiscal, contrato, préstamos, depósitos y deudas	Asambleas (extraordinarias, quorum, reuniones ordinarias y procedimientos para votar)	Aceptación de normas de procedimientos
VII	Año fiscal, contratos, préstamos, depósitos y deudas	Libros, expedientes e inspecciones	Junta Permanente (cualificación, selección, poderes, vacantes y reuniones)	
VIII	Libros, expedientes e inspecciones	Disolución	Junta Directiva (cualificación. Términos, destitución, vacante, poderes, reuniones, informes, transparencia en los procedimientos)	
IX	Enmiendas	Enmiendas	Organización y tareas de la Junta Directiva	
X			Recaudación de fondos	
XI			Disposiciones misceláneas	

Fuente: Elaboración propia.

Aunque tienen modalidades diferentes de educar a sus hijos, consideran las necesidades académicas particulares de cada niño. Los resultados de la presente investigación apoyan, además, los resultados encontrados por Urpí (2010). Este señaló en su investigación que la educación en el hogar en Estados Unidos, desde sus inicios, está asociada a grupos sociales opuestos: hippies, ecologistas, conservadores y acomodados. Según este autor, cada metodología utilizada para la educación en el hogar es variable y se debe al número de hijos educados en el hogar y a la ocupación e intereses de los padres. Además, Ray (2016) en su investigación señaló que la educación en el hogar en los países de Canadá, Australia, Francia, Hungría, Japón, Kenia, Rusia, Tailandia y Reino Unido, entre otros países, posee una amplia variedad demográfica, tal como: ateos, cristianos, mormones, conservadores, liberales, familias con bajos y altos ingresos, negros, hispanos y padres con doctorados o sin preparación académica. En adición, encontró que el perfil sociodemográfico de las familias que educan en el hogar es variado y que depende de diversas razones por las cuales las familias determinan cual es la mejor educación para sus hijos.

### ***3.2. Políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones de educación en el hogar***

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, un grupo focal y una presidenta respondieron que conocen las políticas y normativas por las cuales se rige la organización a la que pertenecen e hicieron mención de las mismas. Cabe resaltar que la mayoría de las educadoras del hogar se abstuvieron de mencionar las políticas normativas de la organización a la cual pertenecen. Otro aspecto que mencionaron las administradoras del hogar participantes de la presente investigación fue que las organizaciones de educación en el hogar en Puerto Rico son sin fines de lucro y tienen reglamentos internos. También indicaron que las organizaciones no necesitan de políticas fiscalizadoras y que su objetivo es garantizarle el tiempo de estudio de sus hijos, ofrecer ayuda individualizada y fomentar el proceso de socialización mediante actividades extracurriculares.

Rodríguez (2013) afirmó que la educación en el hogar en Puerto Rico no necesita regulaciones ni notificaciones del Departamento de educación de Puerto Rico. Cada hogar es una entidad no gubernamental y el éxito de la educación en el hogar depende de la postura que asuman los padres como educadores. Este planteamiento apoya la presente investigación ya que encontró que la educación en el hogar en Puerto Rico no es regulada ya que se fundamenta en el Artículo II Sección 5 de la Carta de Derechos de la Constitución de Puerto Rico (1952). Otro aspecto que Rodríguez (2013) apoya es que cada hogar es una entidad no gubernamental y el éxito de la educación en el hogar depende de la seriedad y postura que los padres asuman en su rol como educadores. También argumenta que la educación en el hogar es una entidad donde los estudiantes socializan mejor y que es ahí donde se enseñan los valores que ese individuo necesita para relacionarse con otras personas.

### ***3.3. Comparación de las políticas administrativas y gerenciales de las organizaciones de educación en el hogar***

Al analizar los reglamentos y políticas normativas de las organizaciones que participaron de la investigación, la investigadora encontró que son similares (organización A, B y C). En cada artículo se establecen los parámetros por los que se rige su organización. La Junta Directiva es fundamental en las tres organizaciones, es la que

diariamente lucha por los derechos de las familias que educan en el hogar. Cada organización establece la cantidad de miembros de la Junta Directiva y establecen sus funciones. Tienen establecidas las fechas para el pago de las cuotas y el calendario para las actividades magnas, como lo son: el Día de Logros, *Talent Show*, Ferias Científicas, entre otros.

Otro aspecto similar es que establecen el propósito como institución educativa, las familias tienen la libertad para seleccionar la organización de educación en el hogar en la que encuentren mayor afinidad con sus creencias y valores. Anualmente, realizan asambleas para determinar aspectos importantes de las organizaciones en temas relacionados a la educación en el hogar. Aunque no está escrito en todos los reglamentos, cada organización tiene su grupo de apoyo por área y se reúnen mensualmente. La investigadora fue partícipe de esas reuniones en todas las organizaciones. Estas organizaciones no se oponen a la regulación, sino a la fiscalización por parte del gobierno de Puerto Rico.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden con el proyecto de Ley 2754 de Rivera (2006). La exrepresentante, en su proyecto, le daba la oportunidad al padre, tutor o encargado para que formara parte de las diferentes organizaciones y grupos de apoyo que existían para que se le facilitara el proceso de educar en el hogar. Sin embargo, hay otros aspectos que no guardan relación entre los reglamentos de las organizaciones. Por ejemplo, en las organizaciones A, B y C incluyen las Enmiendas al reglamento y el Comité Especial para tratar los asuntos legales. Solamente la organización B trabaja la disolución de la organización y los procesos a seguir si llegase a suceder. La organización C es la única que establece el nombre de la organización, define los términos relacionados a la educación en el hogar y cómo se lleva a cabo la recaudación de fondos dentro de la organización. Es importante señalar que la organización C no defiende a las familias que deciden educar en el hogar en un pleito legal ni certifica que el niño recibe este tipo de educación. Por último, solo la organización D establece los beneficios que reciben las familias al ser parte de la misma y las actividades que llevan a cabo para desarrollar en todos sus miembros el proceso de socialización.

Los hallazgos de la presente investigación no concuerdan con los encontrados por Stewart y Neeley (2005) debido a que en Puerto Rico no existen regulaciones de parte del estado para regular la educación en el hogar. Estos encontraron que no había consistencia en las regulaciones de los estados con relación a las reglamentaciones de la educación en el hogar. Sin embargo, en Puerto Rico falta información estadística sobre la cantidad de estudiantes que son educados en el hogar. Cada familia que educa en el hogar se afilia a una organización que seleccionan a base de sus principios religiosos, éticos y educativos, entre otros. Actualmente no existe regulación en torno a educar en el hogar. Sin embargo, cada organización posee un reglamento interno.

### **3.4. Metodologías de enseñanza**

Cada hogar es un escenario educativo diferente basado en las necesidades particulares de cada niño. Las familias utilizan una diversidad de metodologías de enseñanza al impartir las clases diariamente. La diversidad de tareas y actividades complementarias son evidenciadas en portafolios para demostrar la ejecución del estudiante. Otra manera de demostrar el aprendizaje adquirido por los estudiantes son las pruebas estandarizadas y el *College board*. Las actividades extracurriculares (deportes, ferias científicas, excursiones, estudio de campo, día de logros, entre otros) contribuyen a que la educación

en el hogar se fundamente en un currículo flexible (exámenes, uso de *assessment* e integración de la tecnología), innovador, individualizado y pertinente a la vida diaria, donde cada niño desarrolle al máximo sus habilidades y talentos. Cada grupo de apoyo establece las actividades que llevará a cabo para que las familias participen, además fortalecen el proceso de socialización entre los niños. La diferencia en metodología y la flexibilidad de horario y currículo es lo que hace que la educación en el hogar en Puerto Rico sea una modalidad educativa innovadora y aceptada por muchas familias.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden con los planteamientos de Urpí (2010). En la presente investigación se encontró que cada familia utiliza una variedad de metodologías y técnicas de enseñanza para impartir las clases. Urpí (2010) encontró que no todas las familias que educan en el hogar concuerdan con la misma metodología. Las familias utilizan diferentes estilos, unos más dirigidos que otros. Además, las familias seleccionan los currículos, ya sea el currículo del estado, crear su propio currículo o utilizar libros de texto.

#### **4. Conclusiones**

Luego de analizar los resultados presentados y teniendo como base la pregunta de investigación, se puede concluir que no existe uniformidad en las políticas administrativas y gerenciales en las organizaciones de educación en el hogar en Puerto Rico. La educación en el hogar está liderada por las féminas, madres de familia con diferente preparación académica y nivel socioeconómico. En adición, los Directivos de las organizaciones conocen y practican los reglamentos y regulaciones por los cuales se rige su organización, sin embargo, muchas administradoras del hogar se abstuvieron a contestar la pregunta. También se puede concluir que el utilizar diferentes metodologías de enseñanza y atender las necesidades particulares de cada niño hace de la educación una flexible y atractiva.

La presente investigación se centró en tres regiones educativas, por lo tanto, los datos obtenidos no se pueden generalizar. Por tal motivo, una de las recomendaciones es replicar esta investigación en las demás regiones educativas en Puerto Rico para realizar una comparación con los datos obtenidos. En el futuro se puede añadir como variable la percepción de los niños educados en el hogar. Otro estudio factible es comparar si hay un efecto entre la preparación académica de los padres y las prácticas de educación en el hogar. Es sumamente importante que se estudie y se establezcan los datos estadísticos sobre la cantidad de los estudiantes educados en el hogar que ingresan a la Universidad y que áreas académicas deciden estudiar. La investigación tuvo como limitación que solamente participaron dos Directivos de las cuatro organizaciones en el hogar bajo estudio. El temor de los padres a ser fiscalizados por el gobierno por educar en el hogar no permitió respuestas amplias y con detalles.

##### *Aportación de la investigación*

Los resultados de esta investigación permitieron desarrollar un modelo de un reglamento para uniformar los procesos gerenciales de las organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar en Puerto Rico.

El modelo de la figura 2 representa un esquema sugerido para el Manual de procedimientos uniformes para las organizaciones de regiones educativas en Puerto Rico. Con el mismo se pretende dar uniformidad a los procesos gerenciales de cada

organización. Luego de estudiar y analizar los reglamentos de las organizaciones bajo estudio, la investigadora determinó diecisiete elementos importantes que deben estar presentes en un reglamento.

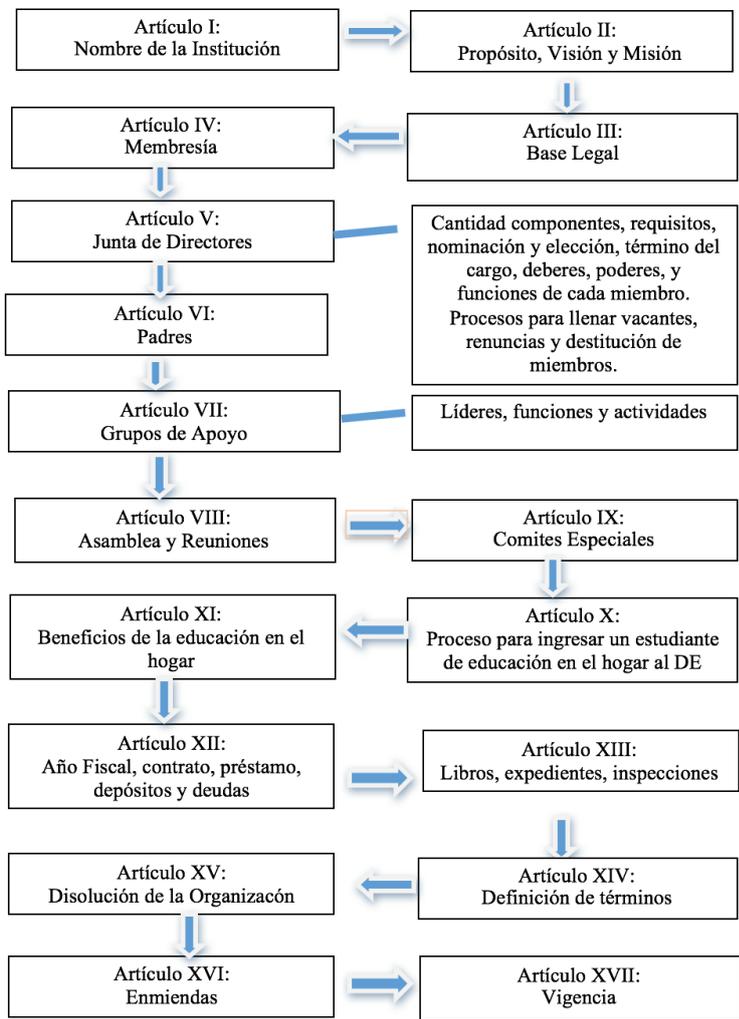


Figura 2. Modelo sugerido: Manual para uniformar los procesos gerenciales de las organizaciones que agrupan a las familias que educan en el hogar  
Fuente: Elaboración propia.

En el Artículo I es sumamente importante indicar el nombre de la organización y cuándo fue inscrita en el Departamento de Estado de Puerto Rico, lo cual da mayor seguridad y confiabilidad a las familias al momento de buscar información para afiliarse en una organización.

El Artículo II trata el propósito, visión y misión. Es uno de los artículos de mayor peso porque determina lo que es la organización, qué aspira ser, hacia dónde se dirige y qué desea lograr. Los padres deben conocer su propósito para ser objetivos y poder seleccionar la mejor organización.

En el Artículo III se sugiere que se establezca la base legal. Son los principios legales por los cuales se fundamenta la organización y las leyes que los protegen. De esta manera las

familias se sentirán más seguras al momento de seleccionar la organización a la que desean afiliarse.

En el Artículo IV se establece la membresía. Es importante establecer la cuota de afiliación, el año fiscal, cuándo se debe renovar y los requisitos mínimos para pertenecer a la organización. Se recomienda que el año fiscal sea igual al año escolar académico en curso, según lo establece el Departamento de Educación de Puerto Rico, para evitar confusiones con relación a cuándo se debe renovar la membresía. Otra recomendación es establecer las cuotas de las actividades extracurriculares, como lo son el *Talent Show*, el Día de Logros y las Graduaciones, entre otras.

El Artículo V presenta la Junta de Directivos. Es importante determinar que la cantidad de los componentes sea la misma para todas las organizaciones, al igual que los cargos y las funciones. Se recomiendan los siguientes puestos: Presidente, Vicepresidente, Secretaria, Tesorero, *Webmaster* y un vocal por cada grupo de apoyo formado. La Junta Directiva debe tener como mínimo seis miembros y hasta un máximo de diez. Cada organización debe ser clara cuando establece los requisitos, el término para ser elegido a algún puesto en la Junta de Directores y cómo se realiza el proceso de elección de los miembros, ya que son la base de la organización. Se recomienda que las nominaciones para la Junta de Directores sean por un término de dos años y se haga una nominación especial de surgir alguna vacante.

El Artículo VI establece las funciones y responsabilidades de los padres dentro de las organizaciones y en el hogar al momento de educar a sus hijos. Es importante que los padres comprendan que su rol es vital dentro de lo que es educar en casa. Se les debe ofrecer talleres de como es el proceso de educar en el hogar y de estrategias al momento de seleccionar el contenido curricular para sus hijos. Además, deben velar por la conducta de sus hijos en cada actividad que se realice y participar de las mismas.

Los grupos de apoyo se consideran en el Artículo VII. Se debe tener claro cómo van a ser elegidos los miembros y el líder de cada grupo de apoyo y cuáles son las funciones y las actividades que van a llevar a cabo los mismos. Es importante que anualmente cada grupo de apoyo prepare un calendario de actividades para evitar la improvisación. Ese plan se debe evaluar al finalizar el año académico.

La realización de las Asambleas, Artículo VIII, es un punto de suma importancia para las organizaciones porque es el momento donde se toman decisiones importantes para las mismas, en consenso con los miembros. Se recomienda que se establezca una cantidad mínima de personas para establecer el quorum, y lo que dependerá de la cantidad de miembros activos de la organización.

El Artículo IX incluye el Comités Especiales que pueden estar compuestos por personal interno y externo a la organización, que aportan significativamente a la misma con sus conocimientos y experiencia en el ámbito educativo puertorriqueño.

El Artículo X establece el proceso para el ingreso de los educados en el hogar al sistema de educación público de Puerto Rico. Este es un aspecto importante que se debe considerar en los reglamentos de las organizaciones, de la misma manera que el Departamento de Educación lo ha establecido para tener uniformidad en los procesos.

El Artículo XI trabaja los beneficios y ventajas de la educación en el hogar. En este inciso se trabaja con la seguridad de los padres al momento de tomar la decisión de educar en casa, además tienen una visión real de todo lo que pueden lograr con sus hijos.

El Artículo XII establece el año fiscal y todo lo relacionado a contratos, deudas, depósitos y préstamos de la organización y cómo estos van a ser utilizados. Establecer este proceso le brinda al padre confianza y confiabilidad a la organización y a su vez les garantiza la transparencia de los procesos ante las familias.

Los libros, expedientes e inspecciones se destacan en el Artículo XIII. Este Artículo en la organización, de lo que trabaja diariamente la organización y cómo se llevan a cabo esos procesos. Es imprescindible guardar evidencia de cada grupo de apoyo y de las actividades realizadas como organización, además, de los gastos incurridos en cada actividad como Graduaciones, *Talent Show*, Feria Científica, Día de Logros, entre otros. Esto permite garantizarles a los padres cómo y en qué fue utilizada la cuota de membresía y otras cuotas que pagan.

El Artículo XIV presenta la definición de términos. Los administradores del hogar deben conocer de la fuente primaria y correcta todo lo referente en cuanto a la educación en el hogar, evitando así la improvisación o falta de conocimiento de los padres.

El Artículo XV establece la disolución de la organización. Es importante que las familias conozcan de antemano qué sucederá con su organización si en algún momento tienen que cerrar operaciones. Las familias deberán saber qué sucederá con ellos y con sus hijos.

El Artículo XVI considera las enmiendas a los procesos de la organización. Se debe establecer cada cuánto tiempo se deben realizar las mismas y quiénes tendrán esa responsabilidad. Se recomiendan que mínimo se evalúen anualmente, considerando los cambios educativos del sistema educativo para la toma de decisiones acertadas.

El Artículo XVII considera la vigencia del reglamento. Se recomienda que el reglamento de cada organización debe ser revisado anualmente y cuantas veces será necesario para el bien de la misma.

## Referencias

- Acevedo, E. (2012). *Criminalidad y violencia en los planteles abona al "homeschooling"*. Recuperado de <http://www.noticel.com/noticia/>
- Bisquerra, R. (2002). *Métodos de la investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Cabrera, R. (2010). *Investigación cualitativa: Características, métodos y técnicas*. Recuperado de: <http://www.psicodinamico.es/>
- Constitución de Puerto Rico. (1952). *Carta de derechos a la instrucción pública*. Recuperado de: [www.lexjuris.com/lexprcont.htm](http://www.lexjuris.com/lexprcont.htm).
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles, CA: Sage.
- García Cabán, J. J. (2002). *Proyecto de la cámara 3048*. Recuperado de <http://www.hslda.org/hs/state/pr/>

- Holt, J. y Farenga, P. (2003). *Teach your own*. Lawrence, NY: Pitman Publishing Company.
- Home School Legal Defense Association. (2003). *La educación en el hogar en Puerto Rico*. Recuperado de [www.hsllda.org/hs/state/pr](http://www.hsllda.org/hs/state/pr)
- Lucca, N. y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas
- Ray, B. (2016). *Research facts on homeschooling*. Recuperado de [www.nheri.org](http://www.nheri.org)
- Rivera, A. (2006). *Cámara de representantes de Puerto Rico (proyecto 2754). Educación en el hogar como institución educativa no tradicional*. Recuperado de <http://www.camaraderepresentantes.org/>
- Rivera Schatz, T. (2011). *Proyecto 2110. Ley del derecho de la educación en el hogar*. Recuperado de <http://www.senadopr.us/Proyectos%20del%20Senado/ps2110-11.pdf>
- Rivero, L. (2008). *The homeschooling option. How to decide when it's right for your family*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230610897>
- Rodríguez, J. (2013). *Derrocan tabúes del homeschooling*. Recuperado de <http://www.periodicolaperla.com/homeschooling>
- Román, R. (2015). *Procedimientos a seguir en los casos de estudiantes provenientes de la alternativa educativa de enseñanza en el hogar*. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/>
- Sánchez, J. (2013). *Entrevista sobre el homeschooling en Puerto Rico*. Recuperado de <https://www.homeschoolingcatolico.org/>
- Stewart, K. y Neeley, R. (2005). The impact of home schooling regulations on educational enrollments in the United States. *Education*, 126(2), 353-363.
- Tirado Rivera, C. (2013). *Proyecto del senado 793 para reglamentar el sistema educativo conocido como "homeschooling" o educación en casa en el estado libre asociado de Puerto Rico*. Recuperado de <http://www.oslpr.org/2013>
- Urpí, C. (2010). Homeschooling: Aprender en casa. *Nuestro Tiempo*, 1(2), 24-31.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Significado del análisis del sistema (general system theory)*. Nueva York, NY: Brazile.

## Breve CV de la autora

Glenda L. García Bonilla

Doctora en Gerencia Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico en Ponce. Posee grado de maestría en Currículo y Enseñanza en Química de la misma institución. Desde el 2008 trabaja para el Departamento de Educación de Puerto Rico, en el cual se ha desempeñado como maestra de Ciencia General de la Escuela Dr. Máximo Donoso Sánchez y como Facilitadora Docente del Programa de Ciencia del Distrito Escolar de Ponce. ORCID ID: 0000-0003-2395-9743. Email: [glendagarcia@pucpr.edu](mailto:glendagarcia@pucpr.edu)



## Matriz de Bienestar, Escolarización Formal y la Movilidad Social Intergeneracional del Uruguay Contemporáneo

### Welfare Matrix, Formal Schooling, and Intergenerational Social Mobility in Contemporary Uruguay

Pablo Menese \*

Universidad de la República

La matriz de bienestar social y la inversión en capital humano dentro del sistema educativo formal obligatorio son elementos estrechamente relacionados. Ambos tienen un rol notable en las posibilidades de movilidad social intergeneracional ascendente de los individuos; no obstante es difícil jerarquizar el rol concreto de cada uno en el proceso de flexibilización –o no– de la estructura social. El artículo se propone analizar la jerarquía del vínculo propuesto en relación a la movilidad social intergeneracional ascendente. Para esto se escogen tres momentos históricos en Uruguay con diferentes regímenes de bienestar, diferentes pautas de movilidad social intergeneracional ascendente, y diferentes niveles educativos formales obligatorios. La estrategia metodológica propone probar distintas hipótesis de mecanismos de asociación causal a través de modelos de tipo loglineal. Los microdatos utilizados son los censos de población de 1963, 1996 y 2011; la población seleccionada son jóvenes varones de entre 18 y 30 años, ocupados, que viven con al menos uno de sus padres también ocupado. Los resultados preliminares sugieren que la inversión en capital humano dentro del sistema educativo formal obligatorio es el mecanismo por el cual ocurre la movilidad social intergeneracional ascendente; con tal, se sugiere que las matrices de bienestar representadas por los periodos censales presentan un vínculo espurio con la movilidad social intergeneracional ascendente.

**Descriptores:** Movilidad social, Educación formal, Bienestar social, Sistema educativo, Educación básica.

The welfare matrix and the investment in human capital are much related inside the compulsory formal schooling. Both have a remarkable role in the odds of ascending intergenerational social mobility. However, it is difficult to hierarchize the role of each in the process of flexibility –or not– of the structure. The article proposes to analyze the hierarchy of the proposed link in relation to the ascending intergenerational social mobility. For this, three historical moments are chosen in Uruguay with different welfare regimes, different patterns of upward intergenerational social mobility, and different compulsory formal education levels. The methodological strategy proposes to test different hypotheses of mechanisms of causal association through loglineal models. The microdata used are the population censuses of 1963, 1996 and 2011; the populations selected are young men between the ages of 18 and 30, employed, living with at least one of their parents also employed. Preliminary results suggest that investment in human capital within the formal compulsory education system is the mechanism by which upward intergenerational social mobility occurs; it is suggested that the welfare matrices represented by the census periods present a spurious link with upward intergenerational social mobility.

**Keywords:** Social mobility, Formal education, Social welfare, Educational systems, Basic education.

---

\*Contacto: [pablo.menese@cut.edu.uy](mailto:pablo.menese@cut.edu.uy)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 1 de agosto 2017  
1ª Evaluación: 31 de agosto 2017  
2ª Evaluación: 9 de septiembre 2017  
Aceptado: 20 de septiembre 2017

## Introducción

Durante los últimos 50 años han operado una serie importante de cambios que impactan en la movilidad social intergeneracional ascendente. Entre los principales cambios se cuentan la cobertura y servicios de la matriz de bienestar, cambios en los niveles educativos formales obligatorios, y cambios en la estructura productiva, con cambios en las habilidades demandadas por el mercado laboral.

Es plausible pensar que los cambios en los servicios y la cobertura de la matriz de bienestar, la escolarización y la matriz productiva han impactado en las probabilidades de movilidad social intergeneracional ascendente. De todos modos, la forma de asociación de este vínculo y la interacción entre los diversos factores no es clara. El análisis de la asociación y el vínculo de estos factores permite evaluar al menos dos elementos: i) el impacto de la escolarización formal obligatoria en la movilidad social intergeneracional ascendente en diferentes épocas, caracterizadas por diferentes matrices de bienestar; y ii) evaluar el rol del cambio de las matrices de bienestar en la movilidad social intergeneracional ascendente, considerando distintos niveles de escolarización formal obligatoria.

La relevancia social del artículo radica en que permite evaluar el peso relativo entre la escolarización formal obligatoria y las matrices productiva y social en las oportunidades de movilidad social; ergo, la contribución a la equidad dentro de la estructura social que diferentes estados bienestar manifiesta en uno de sus agentes con la pretensión del alcance universal.

La relevancia científica del artículo trata de realizar al menos dos aportes. En primer lugar, armoniza los patrones de movilidad social intergeneracional los últimos 50 años, generando un insumo que permite evaluar al menos dos elementos: i) avances y retrocesos del mercado de empleo y ii) el impacto de la matriz productiva en la estructura social. En segundo lugar, un análisis del peso de la escolarización *ceteris paribus* la movilidad social intergeneracional ascendente— aporta en el debate de las transiciones a la adultez, más particularmente en la relación entre las trayectorias educativas y laborales.

## 1. Marco teórico y antecedentes

La movilidad social puede entenderse como la relación que existe en una posición de la estructura social en un  $t_0$ , con respecto a la posición en la estructura social en un  $t_1$  (Boado, 2008). Este desplazamiento puede ocurrir para un mismo individuo, para una generación con respecto a otra (Boado, 2004; Goldthorpe, 1987). Esta posición en la estructura social puede ser operacionalizada de distintas formas, utilizando distintas escalas o esquemas, con distinto poder predictivo y marco explicativo. Se puede utilizar un esquema basado principalmente en la actividad laboral como el esquema neo-marxista (Wright, 1997), o escalas basadas en el prestigio ocupacional (Ganzeboom, 1996). A efectos del presente trabajo se utiliza el esquema neo-weberiano, para el cual el prestigio ocupacional depende de dos atributos: i) las credenciales educativas necesarias para el ejercicio de la tarea asociada y ii) la capacidad de supervisión de la tarea asociada (Goldthorpe y Erikson, 1993).

Este último tipo de esquema ha sido utilizado a nivel nacional tanto para la estimación del efecto del hogar de origen en las desigualdades educativas, como también para esquemas de movilidad social intergeneracional (Fernández y Boado, 2010; Menese, 2014; Ríos, 2014). En su versión resumida a tres categorías genera tres clases sociales ordenadas desde Servicio (gerentes, directivos y profesionales), Intermedia (empleados no manuales) y Trabajadora (trabajadores manuales calificados y no calificados). En este caso la movilidad social intergeneracional está pautada en el cuadro 1.

Cuadro 1. Esquema de movilidad social

	EMPLEO EN $t_1$		
	Servicio	Intermedia	Trabajadora
Servicio	o	-	-
Intermedio	+	o	-
Trabajadora	+	+	o

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 1 se observa la diagonal principal marcada con “o” lo cual implica reproducción de la posición en la estructura social entre  $t_0$  y  $t_1$ . El cuadrante inferior izquierdo “+” representa movilidad social ascendente entre  $t_0$  y  $t_1$ . El cuadrante superior derecho “-” implica movilidad social descendente entre  $t_0$  y  $t_1$ .

En cualquier sociedad la movilidad social intergeneracional habla de la rigidez o flexibilidad de la estructura social entre distintas cohortes generacionales. De este modo sociedades con poca movilidad social intergeneracional, implican patrones reproductivos en los tipos de empleo entre las distintas cohortes. Por otro lado, sociedades con alta movilidad social intergeneracional presentan panoramas de mayor equidad donde el hogar de origen de los individuos es menos determinante de su destino ocupacional (Boado, 2008; UNESCO, 2016). Un tipo de movilidad social intergeneracional de interés es la de tipo ascendente, donde los individuos logran ocupar un mejor sitio que sus padres en la estructura social. Este tipo específico de movilidad social –superando el hogar de origen– sugiere estímulos particulares administrados a una nueva generación por parte del hogar de origen, agentes de bienestar, o impulsos del propio individuo.

Estos estímulos actúan con diversos mecanismos que incrementan o disminuyen las posibilidades de movilidad social intergeneracional ascendente; algunos de estos mecanismos operan de manera particularista y con aprovechamientos limitados, tal es el caso del capital social, el cual únicamente opera en quienes pertenecen o refrieren a determinados tipos de redes con determinadas características y clausuras (Lin, 2001). Un segundo tipo de mecanismo de mayor alcance que los particularistas son las políticas sociales, el cual se puede asociar al estado de bienestar y los agentes de bienestar (Esping-Andersen, 1990) cuya cobertura varía de acuerdo al alcance de la matriz de bienestar desde regímenes universales, hasta regímenes corporativos (Busquets, 2009; Midaglia, 2009).

Uno de los agentes de bienestar con pretensión universalista en las matrices de bienestar es el sistema educativo formal obligatorio (Ríos, 2014). Son varios los objetivos y las externalidades de la obtención de credenciales educativas en las sociedades modernas, en general intentan democratizar determinado tipo de conocimiento entre los habitantes de un territorio, más allá de cualquier otra condición que residir en dicho territorio. La forma de uniformizar los contenidos necesarios a ser democratizados, se determinan a

través de los programas académicos nacionales habilitados por el gobierno de la educación, donde se desarrollan contenidos que una sociedad considera mínimo necesario para su desarrollo y reproducción (Da Silveira, 2009).

A través del sistema educativo, como agente de bienestar universal, los individuos acceden a competencias e invierten en capital humano, el cual será reconocido –o no– de acuerdo a las necesidades del mercado de trabajo y de este modo lograr distintas trayectorias de movilidad social intergeneracional. Ahora bien, lo que una sociedad considera mínimo necesario para su desarrollo y reproducción ha variado a lo largo del último siglo. Esto responde a varios elementos, entre ellos cambios en la matriz productiva y la consiguiente necesidad de ciudadanos con mayores competencias y tecnificación. En el caso de Uruguay a finales del siglo XIX se establece como nivel educativo formal obligatorio Primaria, el cual persiste hasta 1971 cuando se extiende hasta Educación Media Básica, y posteriormente en 2008 hasta Educación Media Superior (Menese y Ríos, 2013).

De acuerdo a lo expuesto hasta ahora parece evidente la importancia del modelo de estado bienestar en términos de alcance y servicios. Al respecto los años escogidos para el análisis representan tres tipos distintos de matrices de bienestar en Uruguay. Durante 1963 una matriz de protección social universal de tipo corporativa, con acceso a los servicios de bienestar de acuerdo a la afiliación a ciertas corporaciones, con escasos servicios focalizados orientados a los sectores más vulnerables, en particular se destaca la ausencia de programas de persistencia y reinclusión dentro del sistema educativo. En 1996 operaba un escenario que había sido reformado en función de los procesos de liberalización económica, donde se comienza a desfinanciar el sistema de seguridad social y los ciclos de la pobreza son más sensibles a los ciclos económicos. Por último 2011 se caracteriza por un sistema híbrido con programas universales y focalizados muchos de ellos orientados a la reinclusión y persistencia educativa (Mancebo y Goyeneche, 2010; Midaglia, 2009)

La democratización de la enseñanza formal y el incremento de las credenciales educativas obligatorias, se acompañan con distintos mecanismos de amortiguación de las desigualdades en virtud de diferentes modelos de matriz de bienestar; la asociación e interacción de estos elementos genera distintas chances de movilidad social intergeneracional ascendente, o no. Ergo, parece pertinente cuestionar si la extensión de años de educación desde mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI acompasa verdaderamente el cambio en la matriz productiva y la necesidad de competencias en un proceso de división social del trabajo marcado por el desarrollo tecnológico, o si por otro lado fueron los distintos servicios y coberturas de la seguridad social quienes han amortiguado las desigualdades del hogar de origen.

Por último, esta discusión no se agota en la escolarización, la movilidad social intergeneracional y la matriz productiva. Existe un debate sobre la escolarización y el valor de la modalidad de enseñanza y de las credenciales educativas en el mercado laboral, particularmente centrado en la transición entre la escuela y el trabajo (Gangl, Müller y Raffé, 2003). Por un lado, existe una vocación por educar de espaldas al mercado laboral, como medio de liberación y lucha contra la inequidad del sistema capitalista (Freire, 1987), y una variante de esto es educar en artes liberales como propedéutico pre-universitario (Kang y Bishop, 1989), mientras que la postura opuesta es la de contribuir en la escolarización como vía de inversión en capital humano (Becker,

1964). Uruguay no está exento de este debate (Filgueira et al., 2014), por lo cual aportar evidencia en torno a algún sentido de la discusión tiene ecos nacionales e internacionales en el vínculo educación trabajo.

## 2. Objetivos e hipótesis

El objetivo del artículo es despejar el factor preponderante en la movilidad social intergeneracional ascendente al evaluar la relación de la misma con la escolarización formal obligatoria, y los cambios de la matriz de bienestar social los últimos 50 años.

De acuerdo a la metodología de análisis propuesta se podría ensayar un total de nueve hipótesis, algunas de ellas sin sentido teórico ninguno; con lo cual se opta contratar un conjunto de hipótesis teóricamente relevantes asociados al objetivo planteado.

*Hipótesis 1: Independencia mutua [movilidad] [estudio] [año]*

No existe relación entre la movilidad social intergeneracional ascendente, la acreditación de la escolarización formal obligatoria, y el periodo censal.

*Hipótesis 2: Independencia parcial [movilidad estudio] [año]*

La movilidad social intergeneracional ascendente se asocia a la obtención de la acreditación formal obligatoria, esta asociación opera *ceteris paribus* para con los atributos de la matriz de bienestar anidados en las características del periodo censal.

*Hipótesis 3: Independencia parcial [movilidad año] [estudio]*

La movilidad social intergeneracional ascendente se asocia con los atributos de la matriz de bienestar anidados en las características del periodo censal, esta asociación opera *ceteris paribus* a la obtención de la acreditación formal obligatoria.

*Hipótesis 4: Independencia condicional [movilidad año] [estudio año]*

Existe una asociación espuria entre la movilidad social intergeneracional ascendente y haber acreditado la escolarización formal obligatoria. Con lo cual la movilidad social intergeneracional ascendente y la acreditación de la escolarización formal obligatoria se asocian cada una los atributos de la matriz de bienestar anidados en las características del periodo censal.

*Hipótesis 5: Asociación homogénea [movilidad estudio] [movilidad año] [año estudio]*

Existen asociaciones parciales entre los distintos factores, que son constantes con otras asociaciones parciales de factores. La movilidad social intergeneracional ascendente se asocia con haber obtenido la acreditación de la escolarización formal obligatoria, esto es constante a través de una relación entre la movilidad social intergeneracional ascendente y los atributos de la matriz de bienestar anidados en las características del periodo censal; todo esto ocurre con distintas pautas de acreditación de la educación formal obligatoria en cada periodo censal.

*Hipótesis 6: Modelo saturado [movilidad estudio año]*

Este modelo propone que todos los factores están asociados entre sí. Este modelo es teóricamente débil en virtud de que no aclara ni sugiere los mecanismos por los cuales ocurren las distintas asociaciones.

### 3. Diseño, método, técnica y datos

#### *Diseño, método y técnica*

El diseño de investigación es de tipo descriptivo y explicativo. Se propone un análisis de tipo cuantitativo utilizando datos secundarios. Para el plan de análisis se propone contrastar las hipótesis planteadas utilizando como técnica los modelos de tipo log-lineal, los cuales plantean un modelo teórico de relaciones entre factores a ser empíricamente contrastados en virtud de las distribuciones de los individuos en los diferentes espacios lógicos. Este método de comparación entre frecuencias observadas, y distintas recetas de frecuencias esperadas permite adicionalmente contrastar los distintos espacios de desajuste al utilizar residuos ajustados, con lo cual, cada hipótesis es contrastada tanto en el mecanismo propuesto, como en elementos parciales que hace al mismo (Agresti, 1990).

Retomando las hipótesis ya planteadas, se propone ir desde el llamado modelo vacío, hacia el modelo saturado pasando por distintas propuestas de asociación adjuntas a diferentes hipótesis sobre el mecanismo entre movilidad social intergeneracional ascendente, escolarización formal obligatoria, y el periodo de estudio, es decir, una estrategia tipo *forward* (Boado, 2013).

La predicción concreta de cada celda, en un escenario de tres variables formalmente el modelo saturado se expresa como:

$$\log n_{ijk} = \lambda + \lambda_i^x + \lambda_j^y + \lambda_k^z + \lambda_{ij}^{xy} + \lambda_{ij}^{xz} + \lambda_{jk}^{yk} + \lambda_{ijk}^{xyz}$$

En virtud de los microdatos se cuenta con una gran cantidad de casos, el método loglineal es sensible a análisis con gran cantidad de casos en las distintas distribuciones, con lo cual se realiza una simple operación de división de los casos en la celda. De este modo, manteniendo la proporción de casos por celda, se cuenta con un volumen en el conteo de casos que permiten el análisis sin grandes alteraciones en los residuos, ergo en los resultados más generales de los distintos modelos de análisis.

#### *Datos*

Los datos que se utilizan son de tipo secundarios y se corresponden a los microdatos de los censos nacionales de hogares y población de 1963, 1996 y 2011. Estos datos han sido escogidos por dos razones: i) cada año tiene un nivel educativo formal obligatorio: Primaria en 1963, Educación Media Básica en 1996, y Educación Media Superior en 2011; y ii) si bien los periodos entre censos son dispares la comparación 1963-1996 se asemeja a la comparación 1959-1996 realizada por Boado utilizando los trabajos de Labbens y Solari (Boado, 2004), con lo cual permite un dialogo con antecedentes recientes.

La sub-muestra que se escoge para el análisis corresponde a: i) varones ii) los jóvenes de entre 18 y 30 años ocupados; iii) que viven con al menos uno de sus padres; y iv) al menos uno de dichos padres también está ocupado. El cuadro 3 (del apartado 4.1.) explicita la distribución del total de la población para cada periodo. La razón de escoger únicamente varones radica en al menos dos razones, la primera es que en general –a cualquier edad– la participación de las mujeres en el mercado laboral es menor que la de los hombres. En segundo lugar, a lo largo de los últimos 50 años la participación de la mujer en mercado laboral se ha ido incrementando. Teniendo en cuenta estas tendencias,

incluir las mujeres en el análisis generaría un efecto no aleatorio asociado a la participación femenina en el mercado laboral, y sus oportunidades dentro del mismo que necesariamente generaría una sobrestimación/subestimación de los distintos coeficientes.

Entre las ventajas de utilizar estos microdatos radica en que más allá de sus problemas de constructo constituyen el mejor tipo de datos en Uruguay. Adicionalmente considerando los requisitos de la técnica de análisis, contar con microdatos que incluyen totales poblacionales permite limitar al máximo la acumulación de celdas vacías. Las desventajas de utilizar estos microdatos son al menos tres. En primer lugar, el censo de 1963 no fue validado por el Instituto Nacional de Estadística, el responsable de este proceso fue el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) y han sido obtenidos por el autor a través del Banco de Datos de la Facultad de Ciencias Sociales. Los datos fueron recopilados a partir de datos secundarios parciales en formato cintas magnéticas, y corroborado con los informes oficiales de la época que se encontraron disponibles.

En segundo lugar y también asociado al constructo de los microdatos, el censo del 2011 presentó problemas durante su codificación en la identificación de la categoría ocupacional de los encuestados, con lo cual las mismas fueron codificadas en función del código Clasificador Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08 del inglés ISCO-08) a dos dígitos, es decir grandes grupos ocupacionales y subgrupos principales. Ergo, la codificación de clase social para este último censo es menos confiable. Por su parte el censo 1963 se codificó con el código COTA-70, mientras que el censo 1996 está codificado a CNUO-95. Estas múltiples codificaciones requirieron de trabajo de conversión con el fin de la armonización y construcción de las distintas clases sociales.

Por último, los datos de los censos no están hechos para detectar la movilidad social intergeneracional en virtud de que no pregunta el empleo de los padres de los encuestados, con lo que la movilidad social intergeneracional únicamente se puede recoger dentro de los hogares con padres e hijos ocupados. Por este motivo es que se realizó la muestra cómo se especifica en el apartado correspondiente: jóvenes entre 18 y 30 años activos que viven con padres activos. Existen al menos dos limitaciones en este enfoque al respecto del presente artículo: i) la población de los 18 a los 30 años se desgrena de acuerdo a la emancipación del hogar de origen, la cual es mayor hacia el final de la edad señalada. De este modo no se encuentran en la estimación de aquellos que se han emancipados, este retraso está asociado al nivel socioeconómico del hogar de origen (Ciganda y Pardo, 2014), mientras que la edad de salida del hogar de origen no ha sido estable durante los últimos 50 años, más recientemente los calendarios de emancipación se han retrasado (Ciganda y Pardo, 2014), máxime considerando la extensión de años de educación formal obligatoria (Filardo, 2010). El cuadro 2 resume las variables utilizadas en el análisis, así como el concepto al que corresponde y el método de codificación.

#### **4. Análisis**

Se propone un análisis en dos momentos, en primer lugar descriptivo de las distribuciones, y en segundo lugar del modelo loglineal.

Cuadro 2. Operacionalización de los factores propuestos para el análisis

VARIABLE	CONCEPTO	CÓDIGO
Movilidad social intergeneracional ascendente	Utilizando el esquema de clase social EGP codificada a 3 categorías (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979) se identifica a aquellos individuos con movilidad social intergeneracional ascendente.	Toma valor 1 para aquellos jóvenes con movilidad social intergeneracional ascendente. 0 para todos los demás.
Estudio formal obligatorio	Identifica a quienes han obtenido la acreditación del nivel educativo formal obligatorio. La educación formal obligatoria en 1963 era Primaria completa, en 1996 Educación Media Básica completa, y en 2011 Educación Superior completa.	Toma valor 1 para aquellos jóvenes que han obtenido la acreditación del nivel formal obligatorio. 0 para los demás
Año censal	Identifica el año en el que se realizó el censo al cual pertenecen los distintos jóvenes. Cada uno de estos años implica al menos dos cosas: i) una matriz productiva diferente con todas las dinámicas en el mercado de trabajo que implica; y ii) una matriz de bienestar con distintas coberturas y servicios.	Toma valor 1 para el año censal 1963, 2 para el año censal 1996, y 3 para el año censal 2011.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1. Análisis descriptivo

El primer análisis corresponde a la descripción de la distribución de individuos en los distintos espacios lógicos para cada periodo (cuadro 3). Los ejes que caracterizan cada espacio son: i) haber logrado movilidad social ascendente contra no haberla logrado; ii) haber acreditado la educación formal obligatoria contra no haberla acreditado; y iii) el periodo caracterizado por el año del censo.

Cuadro 3. Distribución de jóvenes según movilidad social intergeneracional, nivel educativo formal obligatorio y periodo censal

	1963		1996		2011	
	Sin nivel obligat.	Nivel obligat.	Sin nivel obligat.	Nivel obligat.	Sin nivel obligat.	Nivel obligat.
Sin movilidad social ascendente	15.306 (78%)	8.494 (62%)	47.045 (86%)	17.035 (73%)	47.940 (88%)	12.101 (67%)
Movilidad ascendente	4.313 (22%)	5.183 (38%)	7.973 (14%)	6.333 (27%)	6.371 (12%)	5.900 (33%)
Total parcial	19.619 (100%)	13.677 (100%)	55.018 (100%)	23.368 (100%)	54.311 (100%)	18.001 (100%)
Total absoluto	33.296		78.386		72.312	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo 1963, 1996 y 2011.

El cuadro 3 muestra para cada año la frecuencia y el porcentaje de quienes para cada año censal habían acreditado y no la educación formal obligatoria junto con quienes habían logrado y no movilidad social intergeneracional ascendente. Al comenzar el análisis por periodo del censo, se observa en general que el año donde se observa mayor porcentaje

de movilidad social intergeneracional ascendente es 1963, con un 28%, seguido por 1996 con un 18% y por último 2011 con un 17%. Esto ocurre asociado a otros dos elementos: i) 1963 es el año con mayor porcentaje de personas con el nivel formal obligatorio acreditado con un 41%, mientras que en 1996 lo había hecho un 30% y en 2011 un 25% y ii) los niveles de escolarización formal obligatorios, y el supuesto de capacidades y habilidades obtenidas para cada año es sensiblemente menor siendo Primaria en 1963, Educación Media Básica en 1996, y Educación Media Superior en 2011. Esto sugiere una de dos cosas, o bien la matriz de bienestar de 1963 amortiguaba con mayor eficiencia las desigualdades sociales de origen que en 1996 y 2011, así como 1996 también es más eficiente que 2011; o bien las competencias que brindaba el sistema educativo formal obligatorio en 1963 eran una inversión en capital humano más eficiente y mejor reconocida con respecto a las competencias brindadas en 1996 y 2011, así como 1996 con respecto a 2011.

Al observar lo que ocurre a la interna de cada año, entre quienes alcanzaron el nivel educativo formal obligatorio, encontramos nuevamente que 1963 –con un 38%– es el año en el cual mayor cantidad de individuos logran movilidad social intergeneracional ascendente una vez acreditado el nivel educativo formal obligatorio, seguido por 2011 con un 33%, y por último 1996 con un 27%. La diferencia entre los guarismos en este caso es mucho menos que al observar en el conjunto de los años. Esto permite pensar que la diferencia en la movilidad social intergeneracional ascendente en los distintos periodos se asocia con los atributos de dichos periodos, así como la escolarización se asocia también a los atributos del periodo siendo espuria la relación entre movilidad social intergeneracional ascendente y la escolarización formal obligatoria.

#### 4.2. Análisis loglineal

En el apartado anterior se estudiaron las distintas distribuciones sin mayores pretensiones que las de un análisis descriptivo. No obstante, dichas distribuciones sugieren contrastes empíricos que hacen eco en las hipótesis planteadas en el vínculo movilidad social intergeneracional ascendente, acreditación de la escolarización formal obligatoria, y atributos del periodo censal. Con tal a continuación se propone el análisis de tipo loglineal, para realizar contrastes empíricos más exigentes de los tipos de asociación planteados.

El cuadro 4 resume el ajuste para cada una de las hipótesis planteadas, donde únicamente se rechaza el ajuste propuesto por la hipótesis de independencia mutua, con lo cual, el modelo que postula que la movilidad social ascendente, la acreditación de la escolarización formal obligatoria y el periodo censal no se relacionan no es empíricamente contrastable.

Cuadro 4. Ajuste de las hipótesis propuestas en los modelos loglineal

HIPÓTESIS	MODELO	G <sup>2</sup>	DF	P	RESULTADO	DISIMILARIDAD	BIC
Indep. mutua	[u] [s] [y]	22,362	7	0,002	rechazo	9,3	4,968
Indep. parcial	[u s] [y]	8,778	6	0,801	acepta	5,6	-6,132
Indep. parcial	[u y] [s]	18,468	5	0,244	acepta	8,7	6,043
Indep. condicional	[u y] [s y]	12,932	3	0,907	acepta	6,7	5,477
Interacción homogénea	[u s] [u y] [y s]	0,820	2	1,000	acepta	1,7	-4,150

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo 1963, 1996 y 2011.

El resto de los modelos cumplen todos la condición de aceptar las diferentes hipótesis propuestas, aunque con distintos ajustes. Esto ocurre en virtud a que tanto el vínculo teórico como el vínculo empírico de los tres factores mencionados son altamente plausibles para cada hipótesis.

Aun así, hay dos modelos en particular que resaltan, en primer lugar, el de independencia parcial que postula la relación  $[u\ s] [y]$ , y en segundo lugar el modelo de interacción homogénea. En el caso del modelo de interacción homogénea es razonable siendo que es el modelo más cercano al modelo saturado, el cual postula múltiples asociaciones entre los factores, de todos modos tiene muchos grados de libertad. Por tal el modelo que se escoge es el de independencia parcial por al menos cuatro motivos: i) gran cantidad de grados de libertad, es decir es un buen modelo explicativo consumiendo pocos grado de libertad; ii) de acuerdo al índice de disimilaridad se lograría un ajuste perfecto con la redistribución del 5.6% de los casos; iii) el criterio de información bayesiana (BIC) es el menor del total de los modelos, con lo cual es el de mayor parsimonia y poder explicativo; y iv) es el modelo que teóricamente logra una explicación más plausible frente al modelo de interacción homogénea.

El cuadro 5 muestra los residuos ajustados para cada modelo, valores por encima de 1,96 y por debajo de -1,96 implican celdas con distribuciones que desajustan significativamente con la hipótesis propuesta con el modelo respectivo. Al observar el modelo de interacción parcial escogido observamos que todas las celdas presentan valores no significativos, con lo cual no hay grandes distribuciones empíricas que desajusten con las distribuciones teóricas propuestas.

Cuadro 5. Residuos ajustados de los modelos loglineal

MOVILIDAD	ESTUDIO	AÑO	$[u] [s] [y]$	$[u\ s] [y]$	$[u\ y] [s]$	$[u\ y] [s\ y]$	$[u\ s] [u\ y] [y\ s]$
No	No acredita	1963	-1,13	-1,47	-0,48	0,48	-0,11
Si	No acredita	1963	-0,17	0,72	-1,28	-0,77	0,22
No	Acredita	1963	0,24	0,91	0,73	-0,58	0,15
Si	Acredita	1963	<b>3,27</b>	1,62	<b>1,97</b>	0,92	-0,18
No	No acredita	1996	0,61	0,01	0,45	0,44	-0,10
Si	No acredita	1996	-1,21	0,01	-0,92	-0,92	0,25
No	Acredita	1996	-0,59	0,35	-0,69	-0,67	0,17
Si	Acredita	1996	1,14	-0,56	1,40	1,42	-0,26
No	No acredita	2011	1,59	0,99	1,28	0,60	0,16
Si	No acredita	2011	-1,60	-0,50	-1,07	-1,33	-0,42
No	Acredita	2011	-1,79	-0,99	<b>-1,96</b>	-1,04	-0,31
Si	Acredita	2011	1,14	-0,51	1,65	<b>2,30</b>	0,49

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo 1963, 1996 y 2011.

El otro modelo de interacción parcial propuesto tiene desajuste en quienes logran movilidad social intergeneracional ascendente, habiendo acreditado educación formal obligatoria, en 1963; y entre quienes no logran movilidad social intergeneracional ascendente, habiendo acreditado educación formal obligatoria, en 2011. En el primer caso hay demasiados casos en las frecuencias observadas en relación a las esperadas, en el segundo caso faltan casos en las frecuencias observadas en relaciona a las esperadas. El modelo de interacción condicional muestra mayor cantidad de casos observados en relación a los esperados en la celda de quienes logran movilidad social intergeneracional

ascendente, habiendo acreditado educación formal obligatoria, en 2011. Una alternativa frente a estos desajustes pudiera ser incluir una variable tipo muda que clausure las celdas cuyos residuos desajustan y reestimar el modelo en particular. Esto no se aplica en virtud de que el modelo de independencia parcial escogido –[u s] [y]– satisface las pretensiones explicativas.

En virtud del problema de investigación los modelos de independencia parcial eran particularmente atractivos, dichos modelos implican que o bien el sistema educativo amortigua las desigualdades del hogar de origen que la matriz de bienestar no puede; o bien que la matriz de bienestar amortigua la desigualdad del hogar de origen que el sistema educativo no puede. La hipótesis que encontró un mejor contraste empírico es la primera, en la cual parece que sistema educativo amortigua las desigualdades del hogar de origen que la matriz de bienestar no puede. Es decir, en distintos periodos, con distintas matrices de bienestar y con distintas matrices productivas la acreditación de la educación formal obligatoria incrementa las chances de romper con la herencia ocupación del hogar de origen y evitar la movilidad social intergeneracional descendente. Este hallazgo es particularmente interesante cuando se considera las distintas competencias y habilidades que necesariamente brindaban niveles educativos formales obligatorios diferentes. Esto sugiere que el sistema educativo ha logrado deflactar en cada periodo las competencias y habilidades necesarias de acuerdo a las demandas del mercado laboral, y al alcance y servicios de la matriz de protección social.

## 5. Conclusiones

En primer se debe recordar las limitaciones de la muestra para precisar el alcance de las inferencias. El poder de generalización se restringe –para cada año censal– a: i) varones; ii) entre 18 y 30 años ocupados; iii) que viven con al menos uno de sus padres; y iv) al menos uno de dichos padres también está ocupado. A pesar de estas limitaciones, se reafirmar la elección de los microdatos, ya que no existen en Uruguay datos de similares características para construir tal tipo de análisis. Con lo cual –incluso imperfectas– las conclusiones permiten una primera aproximación al fenómeno.

El hallazgo sustantivo sugiere que la asociación entre movilidad social intergeneracional ascendente y acreditar la escolarización formal obligatoria es independiente del periodo censal. Parece evidente entonces que en todo periodo alcanzar la escolarización formal obligatoria incrementa las chances de romper con la dinámica origen/destino, esto ocurre incluso en modelos de estado bienestar con matrices productivas bien distintas. Esto implica que aquellos que acreditaron la educación formal obligatoria en 1963 no presenten diferencias con quienes lo hicieron en 1996 y 2011. Esto sugiere que 3 y 6 años más de escolarización, y el ingreso a un nuevo nivel educativo (Educación Media), tenían el mismo reconocimiento y oportunidades de movilidad social intergeneracional ascendente en todas las matrices de bienestar y productivas asociadas a los diferentes periodos. Esto podría sugerir que el incremento de la obligatoriedad establecida en 1971 y 2008 logro deflactar las habilidades y conocimientos valorados como necesarios por el mercado laboral. Por lo tanto, la escolarización parece haber amortiguado las desigualdades origen/destino flexibilizando la estructura social en los tres periodos, sin diferencias significativas entre 1963, 1996 y 2011.

Considerando los resultados globales, se puede pensar que las desigualdades origen/destino o bien pueden ser influidas por una matriz de bienestar y mercado laboral que amortigüe las desigualdades, o bien por un sistema educativo que democratice las oportunidades; en el Uruguay de los últimos 50 años pareciera ser el caso de un sistema educativo que democratiza las oportunidades y flexibiliza la estructura social. Resta pensar en clave prospectiva en un escenario en el que los niveles educativos formales obligatorios no alcanzan una cobertura universal. En estos casos, más allá de la capacidad del sistema educativo de amortiguar las desigualdades del hogar de origen deflactándose a sí mismo, queda muy restringido a quienes alcanzan los niveles establecidos como formales obligatorios. Es aquí donde la matriz de bienestar debiera actuar para re-incluir jóvenes que se han desafiado, o contribuir a la persistencia de los mismos, mientras genera nuevos servicios que contribuyan la disminución de las desigualdades en función del hogar que toco nacer.

Por último, la evidencia en Uruguay apunta en dos sentidos trascendentes en relación al estado de la discusión sobre las credenciales educativas y su impacto en el mercado laboral. En primer lugar, al mercado laboral le importa lo que ocurre dentro del sistema educativo formal obligatorio, y lo reconoce por encima de consideraciones estructurales. Por lo tanto, bien podemos continuar educando de espaldas al mercado laboral, o reconocer que una complementariedad entre la esfera educativa y laboral redunde en mayor bienestar para los estudiantes. En segundo lugar, países como Uruguay que presentan fuertes desigualdades educativas en el acceso y la acreditación, debieran tener mecanismos amortiguadores dentro de la matriz de bienestar que contribuya a flexibilizar la estructura social. De acuerdo a los datos presentados, durante los últimos 50 años en Uruguay no ha habido agentes de bienestar que intervengan en la ecuación hogar de origen-escolarización-destino ocupacional. De continuar esta tendencia, el beneficio de la acreditación de la escolarización formal queda en manos de unos pocos que logran la credencial, y en general, estos pocos pertenecen a las clases más acomodadas, incrementando el espiral de la desigualdad a escala intergeneracional.

Por último, para futuros trabajos se propone ampliar la varianza en dos sentidos: i) generar comparaciones entre países, con el mismo nivel de escolarización formal obligatoria ampliando los modelos de matriz de bienestar propuestos, con el fin de observar si persiste el esquema de independencia parcial [movilidad-escolarización] [matriz de bienestar]; y ii) ampliar los modelos de los sistema educativos formales, manteniendo constante los años de escolarización formal y las matrices de bienestar, con el fin de observar si persiste el esquema de independencia parcial [movilidad-escolarización] [matriz de bienestar]. De persistir el esquema bajo las dos pruebas, habría que cuestionar la estructura de la herencia y de la reproducción de la estructura social, como principal fuente de desigualdad, tanto para la escolarización, como para la movilidad social ascendente.

## Referencias

- Agresti, A. (1990). *Categorical data analysis*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Becker, G. S. (1964). Human capital. *The Journal of Human Resources*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.2307/144593>

- Boado, M. (2004). Herencia y movilidad social en Montevideo 1959-1996: Tras los pasos de Labbens y Solar. En E. Mazzei (Ed.), *Uruguay desde la sociología* (pp. 195-226). Montevideo: Universidad de la Republica.
- Boado, M. (2008). *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: UDELAR-IUPERJ.
- Boado, M. (2013). *Revisión de análisis de tablas e introducción a modelos loglineales*. Montevideo: Universidad de la Republica.
- Busquets, J. M. (2009). El estado de bienestar y la seguridad social: Trayectorias, reformas y re-reformas. En G. Bucheli y S. Harriet (Eds.), *La seguridad social en el Uruguay. Contribuciones a su historia*. Montevideo: Universidad de la Republica.
- Ciganda, D. y Pardo, I. (2014). Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: Las transformaciones recientes. En A. Pellegrino y C. Carela (Eds.), *Hacerse adulto en Uruguay: Un estudio demográfico* (pp. 15-38). Montevideo: UCUR.
- Da Silveira, P. (2009). *Padres, maestros y políticos*. Montevideo: Aguilar.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. y Portocarero, H. (1979). Intergenerational class mobility in three western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441. <https://doi.org/10.2307/589632>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fernandez, T. y Boado, M. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. Montevideo: AA Impresos.
- Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: Trilce.
- Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R. y Vilaró, R. (2014). *La educación prioridad de país: Aportes a la construcción de una Educación genuinamente inclusiva*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Gangl, M., Müller, W. y Raffé, D. (2003). Conclusions: explaining cross-national differences in school-to-work transitions. En W. Müller y M. Gangl (Eds.), *Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into eu labour markets* (pp. 277-305). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199252475.003.0010>
- Ganzeboom, H. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239. <https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010>
- Goldthorpe, J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldthorpe, J. y Erikson, R. (1993). *The constant flux*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Kang, S. y Bishop, J. (1989). Vocational and academic education in high school: Complements or substitutes. *Economics of Education Review*, 8(2), 133-148. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(89\)90002-2](https://doi.org/10.1016/0272-7757(89)90002-2)
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and social action*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
- Mancebo, E. y Goyeneche, G. (abril, 2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Comunicación presentada en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.

- Menese, P. (2014). La acreditación de la educación media superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 11-32.
- Menese, P. y Ríos, Á. (2013). *Evolución de la educación secundaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década*. Montevideo: INEED
- Midaglia, C. (2009). Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: la reforma social en el Uruguay de las últimas tres décadas. En C. Barba Solano (Ed.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ríos, Á. (2014). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 33-54.
- UNESCO. (2016). *World social science report 2016: Challenging inequalities, pathways to a just world*. Paris: UNESCO
- Wright, E. O. (1997). *Class counts: Comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Breve CV del autor

### Pablo Menese Camargo

Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y candidato a Magister en Sociología con énfasis en Desigualdad y Movilidad Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Ejerce como Profesor Asistente en régimen de Dedicación Total en el Centro de Estudios de Políticas Educativas de la Universidad de la República. Su labor se centra fundamentalmente en desigualdades en las trayectorias educativas, y las tendencias contemporáneas de las desigualdades educativas. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Políticas sociales y su incidencia en la pobreza en Uruguay. Periodo 2006-2016” en coautoría con Pablo Ezquerro, y “Tire pá'lante que empujan atrás. Tendencias en la desigualdad de oportunidades educativas en Uruguay” en coautoría con Santiago Cardozo. ORCID ID: 0000-0001-5940-8703. Email: pablo.menese@cut.edu.uy

# Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional

## A Real Case of Dropout Prevention in Public Education: A Matter of Follow-up, Leadership and Organizational Culture

Adriana Aristimuño <sup>1\*</sup>

Juan Pablo Parodi <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Uruguay. <sup>2</sup> Colegio San José (Libertad)

Se estudia la forma de trabajo pedagógico de un centro secundario de gestión estatal que en los últimos 10 años logra resultados sobresalientes, en términos de logros de aprendizaje y retención de estudiantes. Las preguntas que guiaron el trabajo apuntaron a identificar dichas estrategias y a describir el rol que tienen tanto la dirección del centro como la cultura organizacional en su definición. Se realizó un estudio de caso, que implicó más de 70 horas en el terreno, 30 entrevistas, análisis de documentos (libretas de profesores, actas de reuniones), y observación (ambiente físico, interacciones, reuniones, recreos, clases de tutorías). El centro elegido desarrolla un conjunto amplio de estrategias de acompañamiento de los aprendizajes, el liderazgo de la dirección coloca los aprendizajes en un lugar central y se focaliza en la solución de problemas endémicos de gestión, y existe una cultura organizacional integrada, con marcada presencia de las familias de los alumnos. El trabajo dialoga con la literatura sobre abandono escolar temprano, uno de los problemas más importantes que enfrentan las sociedades contemporáneas especialmente en el nivel de la educación secundaria, y hace aportes originales en la identificación de estrategias de acompañamiento de trayectorias de estudiantes en riesgo de fracaso.

**Descriptores:** Fracaso escolar, Deserción escolar, Repetición, Orientación pedagógica, América Latina.

The study makes an in-depth investigation in the pedagogic model of a public secondary school that in the last 10 years has attained outstanding good results in terms of students' learning and dropout prevention. The main research questions aimed to identify the follow-up strategies, to describe the leadership style, and the organizational culture, including the role of the families in it. The method used was a case study that involved more than 70 hours of field work, 30 interviews, document analysis (teacher's registrations, meetings follow-ups) and observation (of the building, main interactions, meetings, recess time, support classes and tutoring activities). The chosen school showed a varied range of follow-up activities of the learning process of the students, as well as an instructional leadership that stresses the centrality of learning issues, a prompt attitude of the principal to solve administrative issues such as teacher absenteeism and an integrated school culture in which the students' families are visible and active. This study dialogues with research on early school leaving, one of the main issues contemporary societies face, especially at the secondary school's level, and makes an original contribution to the identification of school level follow-up strategies of the learning processes of at-risk students.

**Keywords:** Academic failure, Dropping out, Grade repetition, Educational guidance, Latin America.

---

\*Contacto: [aaristim@ucu.edu.uy](mailto:aaristim@ucu.edu.uy)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 3 de agosto 2017  
1ª Evaluación: 5 de septiembre 2017  
2ª Evaluación: 19 de septiembre 2017  
Aceptado: 22 de septiembre 2017

## Introducción

La superación del abandono escolar prematuro (AEP), es una prioridad de la política educativa actual (Casquero y Navarro, 2010; Comisión Europea, 2013; Escudero y Martínez-Domínguez, 2012; Pedró, 2012; Rumberger, 2011). En algunos continentes, como África o América Latina, y dada la asociación que el fenómeno tiene con la inequidad, el problema se vuelve particularmente crítico y desafiante (Guimaraes de Castro, 2011; Pont, 2014). Europa se ha planteado como objetivo que a los 24 años de edad todos sus ciudadanos deberán haber completado la educación secundaria, y en el marco de la estrategia Europa 2020, se ha propuesto como meta que para esa fecha solo quede fuera de dicho logro el 10% de su población (Comisión Europea, 2010; Pedró, 2012).

Diferentes autores han intentado identificar los numerosos factores que inciden en que el abandono todavía sea un fenómeno esquivo de superar. España se encuentra en niveles elevados, superiores al 20%, muy lejos de la meta europea. América Latina comparte esa realidad.

En los últimos años se ha desplazado la atribución causal sobre el fracaso escolar: lentamente se va tomando conciencia de que no se trata tan solo del fracaso de trayectorias escolares individuales, sino que está determinado por un conjunto de factores que inciden en forma negativa en los aprendizajes, factores provenientes tanto de la esfera socio-familiar del estudiante, como de las características del servicio educativo (Aristimuño, 2015). En esta transformación han influido la conceptualización de la educación como un derecho, y la noción de educación inclusiva, que a partir de posturas como la de Ainscow (2005), proponen que son las condiciones y características del servicio educativo las que facilitan o impiden que se cumpla con este derecho. Este artículo presenta hallazgos sobre la forma en que un centro educativo, sin contar con recursos ni programas específicos para ello, logra resultados excepcionales en términos de retención y aprendizajes, y pone foco en tres conjuntos de factores: el tipo de liderazgo que lo conduce, la cultura organizacional y las estrategias de acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos.

## 1. Fundamentación teórica

Los procesos por los cuales los estudiantes pierden interés, faltan frecuentemente a clase y abandonan la escuela, muestran que se trata de procesos en los cuales intervienen múltiples factores, pero entre los cuales la soledad, el anonimato en la institución, y la pérdida de sentido del acto educativo son centrales en la percepción de los estudiantes (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010; Rué, Amela y Buscarons, 2003). Investigaciones de la región latinoamericana confirman que, en la adolescencia, y en forma creciente conforme aumenta la edad, las principales causas para abandonar los estudios no son las socioeconómicas, sino las relativas a las características de la oferta educativa (SITEAL, 2009). Ya no es un fenómeno de los sectores más desfavorecidos en lo socioeconómico, sino que en forma creciente los estudiantes de las clases medias también pierden interés en lo que la escuela les ofrece.

Para abordar el tema se requiere un enfoque amplio, que dé cuenta de los diferentes aspectos que inciden en los logros de los aprendizajes. Recientes estudios referidos al tema de logros y fracasos educativos, proponen diferentes factores, tales como los del

contexto (de las políticas), los escolares (que incluyen desde el proyecto de centro hasta las relaciones entre los actores), los relativos al aula (donde resultan cruciales los materiales educativos y las estrategias de enseñanza), y los del alumnado (Santos-Rego, Godás-Otero y Lorenzo-Moledo, 2012).

La literatura sobre las escuelas eficaces y la de la mejora escolar se han ocupado del tema de los resultados de aprendizaje, y los factores que inciden en su mejora. Desde los primeros trabajos sobre escuelas eficaces (Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979), ya se identificaba a estos factores, tales como la conducción de los centros, la gestión concentrada en la enseñanza, su cultura escolar, altas expectativas, disciplina ordenada y foco en el lenguaje y la matemática. En la literatura sobre mejora, se agregan otros aspectos, como el contexto o la constitución de equipos (Bryk et al., 2009; Murillo y Krichesky, 2015). Además, puede afirmarse que ambas corrientes se integran en la de la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2005, 2007). Hoy día, recientes desarrollos ponen más énfasis en la mejora de los aprendizajes, lo que ha llevado la atención a lo que ocurre en las aulas, a la necesidad de contar con liderazgos distribuidos, y a la constitución de comunidades de aprendizaje por parte de los profesores en centros educativos que se hacen responsables por los resultados (Bolívar, 2015; Murillo et al., 2015).

La literatura sobre eficacia escolar ha profundizado en forma reciente sobre los factores que inciden tanto en el logro de resultados mejores de lo esperado según el contexto (escuelas “eficaces positivas”) como en el logro de resultados peores, en el sentido que los estudiantes no aprenden lo esperable de acuerdo a dicho contexto (“eficaces negativas”). En este último sentido, se cuenta con trabajos que han identificado los factores de ineficacia escolar (Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido, 2014), entre los que se destacan un clima negativo, sensación de desánimo y bajas expectativas, falta de compromiso y motivación, así como escaso trabajo en equipo de los profesores, una dirección ausente o autoritaria, poca implicación de las familias, procesos de enseñanza reproductivos e instalaciones inadecuadas. Algunas revisiones de literatura (Aristimuño, 2015) sistematizan recientes hallazgos que permiten ubicar las diversas causas que inciden en el fracaso escolar, desde un nivel más general, como el macro curricular, hasta otros de nivel más focalizado y concreto, como el centro educativo y el aula. En el nivel curricular, pueden evitar altos niveles de fracaso una adecuada articulación entre la primaria y la secundaria, una bifurcación curricular lo más tardía posible, así como la eliminación de la repetición (Pont, 2014). En los niveles de centro y aula, escuelas pequeñas y grupos no demasiado numerosos (Faubert, 2012), liderazgos que hagan foco en los aprendizajes y contribuyan a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje entre los profesores, así como establecer fuertes conexiones culturales con los estudiantes, poner a éstos a trabajar en grupos, utilizar sistemáticamente la evaluación para retroalimentar la enseñanza, y estrategias relativas a la secuencia adecuada de los contenidos, destacan en la literatura de abatimiento del fracaso (Faubert, 2012).

En forma reciente la OCDE (2016) ha propuesto, a partir de su programa internacional de evaluación de aprendizajes, cuáles serían los factores asociados a los rendimientos más bajos. En el cuadro 1 se presenta una síntesis simplificada y adaptada de los mismos, distinguiendo entre la órbita de los alumnos, la de las escuelas y la del sistema educativo.

En paralelo al reciente crecimiento económico de la década pasada, al abatimiento de la pobreza y a mejoras sustantivas en la distribución de la riqueza, América Latina ha experimentado importantes mejoras también en sus logros educativos. En un estudio comparado de siete países de la región, se constata que “entre los años 2000 y 2012, América Latina fue la región que más aumentó sus resultados en las pruebas PISA y la que más aumentó su tasa de escolarización de la educación secundaria” (Rivas, 2015, p. 18).

Cuadro 1. Factores asociados al rendimiento bajo

<b>Alumnos</b>	Nivel socioeconómico: carencias socio económicas y culturales. Contexto demográfico: género; condición de inmigrante; zona rural; familia monoparental.
	Historia escolar: no asistencia a nivel inicial; repetición; programa formación profesional.  Actitud y comportamiento: altas inasistencias; bajo esfuerzo; baja autoestima.
<b>Escuelas</b>	Composición del alumnado: concentración alumnos desfavorecidos. Ambiente de estudio: bajas expectativas sobre alumnos; baja moral profesores; escasas oportunidades extraescolares; padres y comunidades poco involucradas.
	Recursos y administración: pocos profesores calificados; baja calidad recursos educativos.  Propuesta curricular y prácticas de enseñanza: escasa relevancia de planes; prácticas de enseñanza poco atractivas; bajo uso de TICs; enseñanza memorística; escaso seguimiento de los aprendizajes.
<b>Sistema educativo</b>	Asignación de recursos: asignación inequitativa entre escuelas, especialmente profesores.
	Políticas de estratificación: selección y agrupamiento tempranos y rígidos. Gobernanza: falta de autonomía del centro educativo; falta de evaluación para la mejora.

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2016, p. 32).

Sin embargo, en el marco de este contexto favorable, un pequeño país con una sociedad mayoritariamente integrada en torno a una sola lengua, con buena infraestructura de comunicaciones y la expansión universal de su educación primaria, ha experimentado un visible deterioro de sus resultados educativos, particularmente en el tramo secundario. En el referido trabajo de Rivas (2015, p. 214) se muestra que Uruguay en 2011 tenía, en su población de 17 años, la menor proporción de jóvenes cursando en la edad teórica (14,4%) de los siete países, así como el segundo peor resultado de población cursando con sobre edad (47,3%), y también el segundo peor resultado en población que no asiste a la educación formal (38,2%). Son resultados significativamente malos, dada su situación económica favorable, sus características ya señaladas y su tradición de alta calidad educativa.

Recientemente, algunos estudios realizados en Uruguay se han dedicado a analizar algunos aspectos de esta realidad, destinados a identificar las causas del abandono (Aristimuño, 2016; de Melo, Failache y Machado, 2015), o a describir las trayectorias de los alumnos que no culminan la educación secundaria (Cardozo, 2016), que son casi el 60%. Numerosos programas se han puesto en marcha en diferentes países para combatir el fracaso, de lo cual Uruguay no es excepción, donde las iniciativas funcionan en los niveles de educación primaria y secundaria (general y técnica). Se trata e iniciativas tanto de prevención del fracaso, orientados al seguimiento y detección temprana de

alumnos en riesgo, como de rescate de desertores: maestros comunitarios, aulas comunitarias, liceos con tutorías, tránsito educativo, compromiso educativo, formación profesional básica, entre los más significativos. Varios de ellos han sido evaluados por las autoridades del sistema educativo, así como por estudios académicos independientes. Existe consenso en que han dado resultados magros y que su alcance numérico es muy limitado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

Todo lo anterior sostiene la pertinencia del presente estudio, no solo porque el tema del fracaso se ha convertido en una prioridad para las autoridades y un problema de difícil superación, sino porque su foco se ubica en las dinámicas de seguimiento de los aprendizajes, en la organización escolar y en el rol de las familias, es decir, en dinámicas internas al centro educativo. El estudio fue realizado en un centro educativo promedio tanto en su composición social y su dotación material en equipamiento, como en las características de sus recursos humanos. Por ello, resulta muy pertinente conocer sus dinámicas de trabajo, ya que allí puede radicar la clave de sus buenos resultados educativos. En términos del cuadro 1, la investigación hace foco en los factores del nivel de escuela identificados como ambiente de estudio y propuesta curricular y prácticas de enseñanza.

El estudio recoge una importante acumulación conceptual en el área del acompañamiento escolar, aspecto vinculado al área más general de la orientación escolar. Estudios recientes han mostrado la importancia de las actividades de orientación como instrumento de superación del fracaso (González Berruga, 2016). Una idea central del presente estudio es que el énfasis para superar el fracaso, no está tanto en las características de la escuela o del alumnado, sino en la calidad de los espacios educativos como espacios de oportunidad. Utilizando este concepto, Rué, Amela y Buscarons (2003) señalan que las principales condiciones que provocan el absentismo escolar –como sinónimo de autoexclusión–, son el sentimiento de pérdida de autoestima del estudiante, y el desencuentro entre sus intereses y los de la escuela. En este estudio se utiliza una noción de acompañamiento que implica: conocimiento del estudiante y su entorno, integración de su familia a la vida del centro escolar, trabajo coordinado entre los educadores, una atención a la educación integral no solo en su componente intelectual, definición de estrategias concretas de apoyo, adaptaciones curriculares de los docentes y un registro sistemático de las intervenciones (Parodi, 2015). Un estudio de evaluación de impacto realizado en Uruguay señala la importancia del acompañamiento de los procesos formativos de los adolescentes, en el logro de excepcionales resultados, y también en la ampliación de las expectativas sobre la continuación de los estudios, tanto de los estudiantes como de sus familias (Balsa y Cid, 2014).

Otro elemento conceptual central en el trabajo es el del liderazgo de la dirección escolar y su relación con este acompañamiento. Es algo ya aceptado que el liderazgo pedagógico de un director, que coloca los temas de aprendizaje en el centro de su gestión, constituye una guía fundamental de los procesos formativos. Se ha señalado repetidamente (Bolívar, 2015; Harris, 2009) la importancia de distribuir dicho liderazgo a los equipos y a los docentes, aunque se reconoce que se trata de un tipo de liderazgo más exigente que el no distribuido. En estos liderazgos la clave es la confianza como base de la construcción de los procesos, lo que implica compartir miedos, atender sugerencias y asumir riesgos en conjunto (López-Yáñez y Lavié, 2010). También es importante considerar los liderazgos que desarrollan los maestros y su rol en los procesos de mejora, sobre todo en contextos de elevados niveles de fracaso (Harris y Muijs, 2005). Un reciente estudio realizado en

Chile en 600 escuelas de educación básica (Horn y Murillo, 2016) profundizó en uno de los aspectos medulares de la dirección escolar, que es su incidencia en el compromiso de los docentes. Este compromiso es un factor mediador clave situado entre dicha dirección escolar y los aprendizajes de los alumnos: lo que el director hace sí afecta el compromiso de los docentes. Dos prácticas fueron identificadas como relevantes en el compromiso docente: que el director marque una dirección a seguir (en el sentido de la misión y la visión del centro) estructurando el centro educativo y creando las condiciones para que los docentes hagan su trabajo, y espacios concretos de apoyo pedagógico al trabajo de los docentes por parte de la jefatura técnico-pedagógica del centro.

Por último, el estudio también incorpora en su base conceptual, al rol de la familia del estudiante en la cultura organizacional. Una cultura organizacional de metas compartidas en torno a los aprendizajes de los alumnos es un sustrato positivo sobre el que construir estrategias de acompañamiento. Lo que los centros educativos hacen como organizaciones y la cultura que generan tiene efectos directos sobre las trayectorias de los estudiantes, hasta el punto de resultar en diferentes configuraciones en el tratamiento del riesgo de AEP, como han mostrado, entre otros, Tarabini y sus colaboradores (2015). En dicho estudio, las mismas políticas educativas generales aplicadas en cinco centros educativos resultan en cuatro lógicas de enfrentamiento del AEP diferentes: heterogeneidad, acompañamiento, omisión y expulsión.

El rol de las familias en la prevención del fracaso resulta crucial. Si bien algunos estudios se centran en la labor de las familias en el hogar, y lo que es necesario hacer para apoyar a los estudiantes (p. ej., Martínez Seijo, Rayón y Torrego, 2017), o en las competencias parentales concretas que son necesarias para prevenir el abandono (Martín Quintana et al., 2015), en este estudio el abordaje se centra en la integración de las familias a la vida del centro educativo como factor positivo en los aprendizajes de los estudiantes.

## 2. Método

El estudio se diseñó para responder tres preguntas:

- ¿Existen en este centro estrategias de acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos que puedan ser identificadas, y si existen, cuáles son?
- ¿Qué tipo de cultura organizacional tiene el centro, y qué tipo de liderazgo ejerce la dirección?
- ¿Qué lugar ocupan las familias en el centro educativo, especialmente en la construcción de su cultura organizacional?

### *Enfoque metodológico*

En función de estas preguntas, se optó por un enfoque metodológico de estudio de caso, en el entendido de que es el que mejor permite responderlas, con su abordaje comprensivo de la realidad de una organización. El estudio de caso está especialmente recomendado por la literatura especializada para investigaciones en que la organización donde ocurre el fenómeno en estudio forma parte de los factores involucrados en el mismo: en este caso la organización escolar, y lo que ella se relaciona con la dirección escolar y la cultura del centro, resulta un componente fundamental (Yin, 2013). El estudio de caso, además, permite integrar diferentes técnicas de investigación, que la amplitud de las preguntas planteadas requiere.

La selección del centro educativo se hizo en función de sus resultados de retención y logros de aprendizaje que, en forma sostenida en los 10 años previos a su selección, había estado entre los tres centros de educación secundaria con mejores resultados del país. Al respecto considérese que, al momento de su selección, la media nacional de estudiantes aprobados para centros secundarios se ubicaba por debajo de 70%, mientras que el centro seleccionado siempre había estado por encima de 85%, e incluso 90%.

En el siguiente cuadro se expone información sobre el centro educativo seleccionado: la cantidad de estudiantes que sirve, el número de alumnos por grupo, y el principal indicador utilizado para su selección –el porcentaje de alumnos promovidos al cabo del año escolar, es decir, que aprueban el año con suficiencia y no repetirán curso–. Con el fin de proteger la identidad del centro, las cifras se han aproximado a decenas (para números enteros) y unidades (para porcentajes).

Cuadro 2. Información sobre matrícula y resultados educativos del centro seleccionado, años 2008-2014

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015*
Alumnos matriculados en el centro	370	380	360	330	330	330	290
Número de alumnos por grupo	28	28	28	27	27	27	24
Porcentaje de alumnos promovidos	86	86	89	91	91	87	95
Porcentaje de alumnos promovidos, todo el país	70	68	68	67	68	69	73

Nota: \* El año 2015 no se utilizó para la definición del centro educativo por un tema de calendario: el trabajo de campo se realizó el año anterior, con información hasta 2013 inclusive. Se incluye la información relativa a 2015 solamente a efectos de completar la tendencia y aportar la última información disponible.

Fuente: Elaboración propia a partir de Monitor Educativo CES (<http://www.anep.edu.uy/>).

Como puede apreciarse, el principal indicador de resultados del centro –el porcentaje de alumnos promovidos– lo coloca en un lugar excepcional en relación al resto, logrando en 2015 un resultado de promoción que despega en más de 20% respecto de la media de alumnos promovidos en todo el país.

Por otra parte, el centro no tiene ninguna característica excepcional en sus variables estructurales tales como su planta física, su dotación de materiales educativos, las características de su plantel docente, o el contexto socioeconómico de la población estudiantil que sirve; más bien comparte algunas carencias típicas: falta un salón para aula, falta un laboratorio, falta un salón para reuniones, para lo que se usa la biblioteca. Por lo tanto, el centro comparte sus principales características con sus similares (centro que brinda el servicio educativo secundario en una ciudad de tamaño pequeño), es arquetípico del universo que integra, pero logra excepcionales resultados.

#### *Categorías de análisis*

El análisis siguió la lógica planteada por las preguntas de investigación, codificándose todas las entrevistas, los registros de observación y los contenidos de los documentos, con los mismos códigos y sub-códigos. Se diseñaron así cuatro familias de códigos vinculados con los cuatro conceptos centrales: estrategias de acompañamiento; liderazgo; cultura organizacional y familias.

Estos cuatro conceptos guiaron el trabajo de análisis. A modo de ejemplo se incluyen a continuación las dimensiones y subcategorías de códigos (con su abreviatura en mayúscula y su explicación), utilizadas para el concepto acompañamiento escolar:

- Conocimiento del joven: CON (conocen) / NCON (no conocen).
- Integración de la familia a la propuesta: INT (se integran) / NINT (no se integran).
- Definición de estrategias de acompañamiento: FLIA (involucra familia) / PREV (de prevención) / MOT-AUT (de elevación motivación y autoestima) / SEG (de seguimiento).
- Adaptaciones curriculares: ADAP (se hacen adaptaciones) / NADAP (no se hacen adaptaciones) / DER (implica derivación externa).

#### *Instrumentos de obtención de información y trabajo de campo*

En cuanto a las técnicas de relevamiento empleadas, se seleccionaron las más adecuadas a las preguntas de investigación: entrevistas, observación y análisis de documentos generados en el centro. El total del trabajo de campo insumió 70 horas en el terreno repartidos a lo largo de ocho meses a lo largo del año escolar.

Se realizaron 30 entrevistas de tres tipos diferentes: primero se hicieron entrevistas exploratorias a tres informantes calificados, con el fin de obtener ideas para el diseño general del estudio; luego se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, adscriptos<sup>1</sup>, nueve estudiantes seleccionados y algunos integrantes de sus familias; y finalmente, se realizaron entrevistas en profundidad al equipo de dirección y a algunos docentes (los de mayor antigüedad y carga horaria).

Para seleccionar a los nueve estudiantes a los que se hizo seguimiento de los aprendizajes y se entrevistó, primero se eligieron tres grupos (1º, 2º y 3º) en forma aleatoria. Una vez seleccionados los tres grupos, se seleccionaron en forma intencional 9 estudiantes (tres de cada grado) de acuerdo a los siguientes criterios: tres (uno por grado) con un nivel de calificaciones muy bueno en las evaluaciones de mitad de año escolar (ninguna asignatura insuficiente); tres con calificaciones apenas aceptables (hasta tres asignaturas insuficientes); y tres con calificaciones malas (más de tres insuficientes) y predicción de repetición del curso. Resultaba particularmente relevante poder establecer alguna relación entre el tipo de rendimiento de cada estudiante y su valoración sobre las estrategias de acompañamiento de aprendizajes presentes en el centro.

A continuación, se consigna qué información fue requerida en estos dos últimos subconjuntos de entrevistas, indicado unidad de observación (quiénes fueron entrevistados) y unidad de análisis (sobre qué se indagaba).

---

<sup>1</sup> El adscripto juega un rol de docencia indirecta que incluye aspectos administrativos (como control de asistencia de alumnos y docentes) y de orientación, debido a su cercana relación con los alumnos. Suele permanecer todo un turno en el centro (unas 5 horas), lo cual no ocurre en el caso de muchos profesores, que permanecen menos.

Entrevistas semiestructuradas:

- A docentes y adscriptos: proyecto de centro, valoración sobre el equipo de dirección, principales estrategias de enseñanza y acompañamiento, valoración sobre recursos disponibles;
- A estudiantes: descripción y valoración de estrategias de enseñanza y de acompañamiento, apoyo de las familias;
- A familias: nivel educativo de los integrantes, valoración sobre la enseñanza, formas de acompañamiento de los hijos, participación e involucramiento en la vida del centro.

Entrevistas en profundidad:

- Cuál es el rol de las familias en el centro, el perfil sociocultural de los alumnos, el trabajo en red que se hace con la comunidad donde está inserto el centro educativo, el proyecto educativo de centro, las estrategias de acompañamiento de los aprendizajes, y las formas de trabajo colaborativo.

Se realizaron observaciones del ambiente físico y de espacios comunes como recreos y espacios abiertos, así como de interacciones predominantes entre adultos y estudiantes, y entre adultos entre sí, fundamentalmente en reuniones. Se observaron clases de apoyo, donde se ponían en marcha las estrategias de acompañamiento. Estos espacios fueron relevados para obtener información sobre la dotación de recursos e instalaciones, los temas tratados en las reuniones, las pautas más salientes de relacionamiento entre todos los actores, los rasgos predominantes de la cultura del centro y del liderazgo de la dirección, y sobre todo cuáles eran las estrategias de acompañamiento de aprendizajes presentes y cómo eran puestas en marcha.

Finalmente, también se realizó análisis de documentos existentes en el centro educativo: el proyecto de centro tal cual está formulado, las actas donde se registran calificaciones de los estudiantes, y los registros que sobre cada curso tienen los profesores. A partir de los documentos se buscó información relativa al proyecto global de todo el centro educativo, a las propuestas formativas de cada profesor, al avance de los aprendizajes de los estudiantes, y a los temas tratados en las reuniones de profesores.

#### *Análisis de datos*

La información recogida en las entrevistas, las observaciones, y los documentos fue analizada siguiendo el sistema de códigos señalado líneas arriba, en torno a los cuatro conceptos centrales del trabajo: liderazgo, cultura organizacional, estrategias de acompañamiento y familias.

Se realizó triangulación para evitar sesgos, sobre todo para la validación de las entrevistas y la información de los documentos del centro: se cruzaron hallazgos con lo recogido en las observaciones. Se construyeron las respuestas a las tres preguntas de investigación agrupando hallazgos de acuerdo a los códigos y sub-códigos. Estas respuestas, que son los resultados, se incluyen a continuación.

### 3. Resultados

El estudio identificó un conjunto de estrategias de acompañamiento de los aprendizajes que funcionan a través de diferentes roles, espacios y prácticas concretas. Se agruparon estas estrategias en cuatro subconjuntos: las de seguimiento, las orientadas a elevar la motivación y la autoestima de los alumnos, las de prevención, y las de involucramiento de las familias.

#### 3.1. Estrategias de seguimiento

Estas estrategias apuntan a un mayor conocimiento individual del estudiante como tal y como persona. En este tema, el actor que juega el rol más importante es el adscripto, dada su función de interfase entre los alumnos y los docentes, su permanencia en el centro durante toda la jornada, y su cercanía con los alumnos. Es significativo que todos quienes están en contacto con los adscriptos coinciden en resaltar esta tarea: familias, profesores y alumnos. Entre las primeras, el integrante de una familia expresó: "... son muy buenas, se preocupan, te llaman, se ve que lo hacen con cariño y dedicación..."; entre los profesores subrayan "las adscriptas son una gran fortaleza, para mí es la más grande que tiene el liceo, están en todo, el día que falta una adscripta se nota, trabajan incansablemente y están muy cerca de los chiquilines..."; y entre los alumnos, el reconocimiento es similar: "... nos conocen y se preocupan por nosotros...". Las adscriptas también son una pieza clave en los mecanismos concretos de solución de problemas. En palabras de un profesor:

*... ante una dificultad, el primer referente es la adscripta, conoce mucho a los estudiantes, ella después resuelve con la directora si llama a la casa, cuando hay un estudiante con dificultades se manda una nota a los padres en el cuaderno de clase para traer firmado, si no hay respuesta, llama la adscripta a la casa para que vengan los padres. (Parodi, 2015, p. 62)*

En cuanto a los espacios, además de este permanente contacto entre las adscriptas, los alumnos, y los profesores, se destaca el espacio de la Coordinación docente, como un lugar donde se puede intercambiar información relevante sobre los alumnos, donde se establece la necesidad de que asistan a clases de apoyo y donde se invita y recibe a los padres.

Entre las principales prácticas que dan forma a estas estrategias, se encontró que los profesores realizan adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que presentan dificultades para avanzar al ritmo general. Algunas de las respuestas dadas por tres profesores ante la pregunta de si realizan adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales diagnosticadas:

*Sí, en las evaluaciones escritas de acuerdo a la dificultad que tenga, trabajo en computadora con los que tienen problema de escritura. Nos avisan las adscriptas en la coordinación. Cuando observo que hay alumnos con dificultades lo planteo en coordinación y comienzo a hacer evaluaciones diferenciadas. (Parodi, 2015, pp. 62-63)*

*Sí, en este liceo sí. La insistencia de generar pruebas diferenciadas es una exigencia de este liceo, lo pide la directora, los adscriptos nos recuerdan permanentemente, hay una hojita que dice nombre del alumno y las dificultades (para informe). Dependiendo de la dificultad, trato de identificar que entienda fácilmente y en qué áreas le cuesta más para que sea un desafío realizarlo, pero que no sea descabellado, es decir que pueda hacerlo, trato de hacer un híbrido, que sea un desafío, exigir con cuidado. (Parodi, 2015, p. 63)*

*Sí, sobre todo en las evaluaciones... en el trabajo diario es más complicado porque el grupo es uno y podéis trabajar de una manera con todos y diferente con él o con ella, es más complejo. Lo que sí puedo poner es más énfasis en explicarle cosas. Igual en muchos grupos me ha pasado naturalmente algún compañero con estos chiquilines que tienen dificultades, se acerca y trata de ayudarlo, lo que habla bien de un tema de solidaridad y lo mismo que hablaba hoy, no tomar esto como una competencia sino como una manera de tratar de mejorar (Asignatura Inglés). (Parodi, 2015, p. 63)*

Otra práctica muy empleada se pone en marcha cuando un estudiante registra una inasistencia: de inmediato se lo requiere en el centro, y si esto no funciona, se toman medidas directas y drásticas: se lo va a buscar a su casa. Inclusive en una ocasión una adscripta fue a buscar a una alumna que no se hizo presente en una prueba, y dado que no tenía teléfono, se la fue a buscar en auto y se la trajo al centro.

También se encontró otra práctica en el terreno de los profesores, en concreto en un área crítica como es Matemática. Una docente de esta asignatura solicita los listados de alumnos que pasaron a un curso con esta asignatura pendiente de aprobación del año anterior, y los ayuda en la preparación del examen correspondiente, en forma previa al comienzo de los cursos. Se trata de una práctica excepcional en la forma de trabajo usual de los profesores de nivel secundario en el país.

### **3.2. Estrategias para elevar la motivación y la autoestima**

La principal estrategia puesta en marcha dentro de este subconjunto son las clases de apoyo, también llamadas tutorías. Los docentes cumplen parte de sus horas destinadas a reuniones, desarrollando una oferta de tutorías para todas las asignaturas, de libre asistencia por parte de los alumnos, los que asisten en su gran mayoría, pues constatan su impacto positivo. Se trata de espacios de no más de 6 alumnos, con un muy buen clima de trabajo, tal cual fue observado. En las entrevistas realizadas a los alumnos, éstos le atribuyen un rol decisivo en la mejora de sus desempeños. Uno de ellos explica: "... con las tutorías... me siento más seguro, puedo preguntar lo que no entiendo, en la clase me distraigo y me pierdo." Otro alumno entrevistado expresa: "...gracias a ellas siento que he mejorado en matemática... antes no entendía nada, voy también a la de biología, repasamos lo que dimos en la clase y hacemos preguntas... somos 4, 3 de mi clase y 1 de otra clase" (Parodi, 2015, p. 67).

Desde el lugar del profesor los testimonios complementan la visión sobre las tutorías. Refiriéndose a un estudiante con importantes dificultades, un profesor expresa: "... vino todo el año a clases de apoyo y se motivó, porque es un espacio más íntimo... un día venía y hablábamos de otra cosa, logré conectar a través de la confianza" (Parodi, 2015, p. 68).

### **3.3. Estrategias de prevención**

En la puesta en marcha de estas estrategias los roles protagónicos los juegan los integrantes del equipo de docencia indirecta: dirección, adscriptos y ayudantes preparadores de laboratorio. Están presentes en todos los espacios extra-aula del centro, especialmente en recreos y en las entradas y salidas del turno. Su labor preventiva y mediadora en conflictos es importante.

Una estrategia crucial para el buen funcionamiento del centro consiste en minimizar el impacto negativo de las inasistencias docentes, problema endémico de la educación del país. Cuando se pueden prever las inasistencias, se solicita a los docentes que dejen tareas listas para ser aplicadas por el personal presente. Por otra parte, el subdirector se

dedica a solicitar suplentes en forma planificada y sistemática. Un sábado que se asistió a realizar trabajo de campo, se pudo constatar la dedicación y energía puestas por éste para solucionar las inasistencias que a la siguiente semana sabía que se producirían. El director informó que de 1.373 inasistencias que se produjeron, el 70% se cubrió con suplentes, y 30% con tareas preparadas y supervisadas por las adscriptas presentes. Este es un tema valorado en forma positiva por las familias, dado que las inasistencias docentes son un tema de preocupación. Una de las adscriptas explica cómo se organizan para cubrir algunas de las horas que quedan libres cuando se producen inasistencias docentes:

*...tenemos un bibliorato con tareas que hemos recopilado, que se las ponemos, para todos los años, pero a medida que van creciendo los estudiantes empiezan a resistirlas y se dan cuenta que no tiene calificación y peso, se dan cuenta que no la puso el profesor [...] si sabemos que el profesor va a faltar mañana, por ejemplo, le pedimos que deje tarea. En algunos momentos va la directora y subdirectora a ayudar en las horas libres. (Parodi, 2015, p. 71)*

### **3.4. Estrategias de involucramiento de las familias**

El liceo es un espacio abierto a las familias, que tienen una presencia significativa en el centro. Los dos espacios formales en que se concreta mayor presencia de las familias y que las autoridades del centro estimulan son: las reuniones a las que se los convoca para entregarles las calificaciones de sus hijos (se realizan 7 al año), y el trabajo que algunos padres realizan de colaboración con el centro, a través de lo que se llama Asociación de Padres de Apoyo Liceal (APAL). La APAL es algo que existe en todo centro secundario del país, y funciona según el grado de involucramiento de las familias. En el caso de este centro, como se verá enseguida, se trata de una muy activa asociación de padres. Una de las adscriptas menciona que:

*...trabaja muy fuerte la comisión de APAL, trabajan muy bien, se movilizan mucho, nosotros colaboramos con todo lo que es beneficio ya sea una venta de pollo, vamos con los chiquilines clase por clase, llevamos los tickets uno a cada uno, al otro día pasamos a levantarlo, hacemos seguimiento alumno por alumno hasta que lo vendan...o que lo devuelvan firmado de que en la casa efectivamente lo vieron. La venta de pollo la tuvimos ahora, y se viene una carneada. (Parodi, 2015, p. 72)*

### **3.5. La cultura organizacional y el liderazgo**

En este centro se ha construido una cultura que promueve el trabajo colegiado y apunta a una visión compartida de hacia dónde se quiere ir. Se trata de un proceso que ha insumido años, y esto es posible porque el cuerpo docente es estable: la mayoría de los docentes se ha mantenido trabajando en el centro en los últimos 10 años y el director ha estado en el centro desde fines de los 1990.

El proyecto educativo de centro (elaborado en comisiones de trabajo con amplia participación) se propone el trabajo conjunto de los docentes, apuntando a un propósito fundamental que es el de la mejora continua de los aprendizajes, buscando dispositivos de retención de los alumnos. Se prioriza en él al espacio de Coordinación de los profesores, y se trabaja en proyectos interdisciplinarios. Los profesores en las entrevistas confirman que se trabaja en forma colegiada, y muchos de ellos expresan que, aunque viven lejos, eligen trabajar aquí por la forma de trabajo de alto compromiso con los aprendizajes de los alumnos.

Esta cultura ha contado para su construcción y consolidación con el liderazgo del director, una presencia, según varias fuentes, proactiva y comprometida, con un amplio

conocimiento de toda la comunidad educativa, y con capacidad de articular personas y procesos. Estas actitudes pueden verse en su permanente recorrer clases, realizar reuniones con delegados estudiantiles, y su liderazgo en temas pedagógicos, que comenzó con el diseño del proyecto de centro y ha profundizado a lo largo del tiempo en la conducción del equipo de profesores y adscriptos.

### **3.6. Presencia de las familias en el centro educativo**

El mismo proyecto de centro se plantea la importancia de involucrar a los padres en el acompañamiento de los hijos en sus aprendizajes. Para ello se propone convocar reuniones de seguimiento, talleres, entrevistas con adscriptos y profesores, y la optimización de la comunicación con las familias.

Como ya se adelantó, los dos principales espacios donde esto ocurre, son las reuniones de entrega de calificaciones y la Comisión APAL. Una de las adscriptas da cuenta de la importante participación de los padres en las reuniones (de más del 90% todo el año), y destaca “se lo hacemos ver a los chicos, que no en todos los liceos pasa esto... nosotros realmente estamos contentos” (Parodi, 2015, p. 71). En cuanto a la APAL, las familias organizan beneficios y festejos para juntar fondos para el liceo, que se traduce en mejoras edilicias y del mantenimiento de la planta física. Obviamente, esto aumenta en forma importante el sentimiento de pertenencia de familias y alumnos con el liceo.

En las entrevistas los profesores, las adscriptas y los integrantes del equipo directivo expresan que la presencia de las familias es un rasgo central de la identidad del centro. Las familias entrevistadas confirman este ambiente positivo a su presencia, incluso las de los alumnos con más bajos rendimientos. Identifican como clave para este buen relacionamiento, la percepción que tienen de que en el centro existe compromiso y seguimiento de los aprendizajes de sus hijos.

## **4. Discusión y conclusiones**

El estudio ha permitido ver qué sucede en un centro educativo con resultados excepcionales, en el marco de un contexto nacional que presenta problemas importantes en retención y logro de aprendizajes. Los hallazgos muestran diferentes dinámicas que tienen lugar en el centro, su tipo de liderazgo, su cultura organizacional, así como la forma que asume la presencia de las familias en él. Probablemente los hallazgos más significativos sean los relacionados con el amplio abanico de estrategias de acompañamiento de los aprendizajes identificadas y cómo el liderazgo, la cultura y las familias, se relacionan con ellas.

Los factores del nivel del centro, como el tamaño pequeño, los liderazgos con foco en los aprendizajes, la construcción de comunidades profesionales entre profesores, o el trabajo en grupo de los estudiantes que promueve la dirección, aparecen como decisivos tal como proponen otros autores (Bolívar, 2015; Faubert, 2012; Harris, 2009). También se confirma que en este centro se han neutralizado los posibles factores de ineficacia escolar señalados anteriormente como el clima negativo, las bajas expectativas, bajo compromiso y trabajo en equipo de los profesores, o de las familias, o una dirección ausente o autoritaria (Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido, 2014). Estos factores están presentes en muchos centros que no logran buenos resultados de aprendizaje o retención de sus estudiantes.

Destaca entre los hallazgos la permanente construcción de una cultura que se basa en la convicción de que los estudiantes pueden aprender siempre que se les provean los instrumentos adecuados, en un proactivo y comprometido liderazgo de la dirección, en altas expectativas de los profesores y sus familias, y una activa actitud de las familias que los hace involucrarse en los aprendizajes de sus hijos y en actividades organizadas en el centro, lo cual coincide con lo señalado en otros trabajos (OCDE, 2016). Se confirma la importancia de la cultura organizacional como factor decisivo en la construcción de diferentes lógicas de enfrentamiento del AEP (Tarabini et al., 2015), y dentro de ella, de las creencias y expectativas positivas de los profesores respecto a sus alumnos. De esta forma, se buscan y logran espacios específicos para realizar un seguimiento cercano de los aprendizajes. En este estudio también está presente la relevancia del rol de la dirección en el sentido de crear las condiciones para que los profesores puedan desarrollar su trabajo (Horn y Murillo, 2016) marcando una dirección clara de hacia dónde avanzar, y a la vez trabajando en soluciones concretas que garanticen la existencia de ambientes favorables a la enseñanza.

En definitiva, las estrategias desarrolladas en el centro educativo constituyen el entramado de oportunidades reales con que cuentan estos estudiantes, lo que confirma una noción de partida del estudio, que coloca el énfasis para superar el fracaso no tanto en el carácter de la escuela o del alumnado, sino en la calidad de los espacios educativos creados, como espacios de oportunidad (Rué, Amela y Buscarons, 2003).

En cuanto a las características del acompañamiento investigado, se constatan todos los aspectos señalados por Parodi (2015), excepto el registro sistemático de las intervenciones. La definición y descripción de las diferentes estrategias de acompañamiento, con las acciones específicas que implica cada una constituye uno de los principales aportes de la presente investigación: quién hace exactamente qué, cuándo y cómo. Así se puede saber cuáles son las maneras concretas y reales por las cuales un centro educativo público logra resultados excepcionales durante un período de tiempo prolongado. También el trabajo permite identificar con claridad cómo estas estrategias se basan en ciertas condiciones de la organización: un liderazgo comprometido y proactivo, una cultura de expectativas altas para los estudiantes, y una presencia activa de las familias en la vida escolar.

Estos hallazgos confirman la vigencia de varios de los conceptos clave de la literatura de la mejora de la eficacia escolar, que pone énfasis en la importancia de los liderazgos distribuidos y en las formas de trabajo colaborativo de los profesionales formadores, que ocurren en centros que se hacen cargo de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Bolívar, 2015; Bryk et al., 2009; Murillo y Krichesky, 2015).

Una limitación del estudio es que deja abierto el tema de la incidencia específica de cada una de las estrategias (prevención, seguimiento, mejora de la autoestima, involucramiento de las familias) en los aprendizajes, ya que aquí han sido consideradas como un conjunto. También plantea la interrogante de qué sucedería en un centro con un liderazgo tan marcado y ligado a la figura del director, si éste deja su rol y se traslada a otro centro. El sostenimiento de las estrategias construidas, así como la cultura organizacional, enfrentarían un importante desafío. Por último, la metodología del estudio de caso no permite hacer generalizaciones ya que su fin es el de profundizar en el conocimiento de un fenómeno en un contexto dado. Esto no debe ignorarse a la hora de

valorar los aportes y las posibles transferencias de los hallazgos a otros contextos y realidades.

## Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Aristimuño, A. (2016). Evaluaciones sobre el impacto de un programa de combate al fracaso. *Revista Internacional de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa*, 3(1), 27-40.
- Balsa, A. y Cid, A. (2014). Impact evaluation of a privately-managed school in a poor neighborhood in Montevideo. *Páginas de Educación*, 7(1), 15-31.
- Bolívar, A. (2015). La mejora de la escuela. Una revisión actual. En F. J. Murillo, A. Bolívar, M. Vergara, C. Martínez-Garrido y R. Hernández-Castilla. *Políticas sobre mejora de la escuela. Informes de España (Navarra y Cataluña), México, Chile e Inglaterra* (pp. 8-82). Santo Domingo: MINERD.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P. y Schweitzer, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York, NY: Praeger.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2009). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>
- Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 191-223.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia de crecimiento inteligente, sostenible, e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Bruselas: Comisión Europea.
- De Melo, G., Failache, E. y Machado, A. (2015). *Adolescentes que no asisten a ciclo básico: Caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono*. Montevideo: Instituto de Economía.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Escudero, J. M. y Martínez-Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X.RE-2012-EXT-211>
- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Guimaraes de Castro, H. (2011). Lead the change series. Q & A with Helena Guimaraes de Castro. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 7, 1-5.
- González Berruga, M. (octubre, 2016). El papel de la orientación en la lucha contra el fracaso escolar. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación*. Universidad de Jaen.

- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Londres: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Horn, A. y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la conducción escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), 64-77.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- López-Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 71-92.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(4), 73-92. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Martínez Seijo, M. L., Rayón, L. y Torrego, J. C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 78(2), 59-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 119-134.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Andrés Bello.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F. J. Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Murillo, F. J., Bolívar, A. Vergara, M., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2015). *Políticas sobre mejora de la escuela. Informes de España (Navarra y Cataluña), México, Chile e Inglaterra*. Santo Domingo: MINERD.
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE.
- Parodi, J. P. (2015). *Las características del acompañamiento escolar en un centro educativo con altos niveles de promoción* (Tesis de Máster). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo. Evidencias internacionales. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 22-45.
- Pont, B. (2014). Lead the change series. Q & A with Beatriz Pont. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 35, 1-6.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rué, J., Amela, M. y Buscarons, M. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad*. Madrid: CIDE.
- Rumberger, R. M. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Boston, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

- Santos-Rego, M. A., Godás-Otero, A. y Lorenzo-Moledo, M. (2012). El estatus del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos. Un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- SITEAL. (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educacao, Sociedade & Culturas*, 45, 121-141.
- Yin, R. (2013). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Breve CV de los autores

### Adriana Aristimuño

Licenciada y doctora en ciencias de la educación (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Ha realizado el seguimiento de políticas de educación media en la educación pública de Uruguay. Profesora Titular en carreras de grado y postgrado, formadora de investigadores y gestora en la Universidad Católica del Uruguay, donde ha sido Decana de la Facultad de Ciencias Humanas e integrante de su Consejo Directivo. Profesora invitada en universidades de Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Sus líneas de investigación son la política educativa, los procesos de cambio y las estrategias de mejora, con foco en la educación media. Ha realizado trabajos como consultora en temas de educación para BID, el IPE de UNESCO y UNICEF y tiene más de treinta publicaciones en sus temas de interés. Integra el Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay. ORCID ID: 0000-0003-2597-7603. Email: [aaristim@ucu.edu.uy](mailto:aaristim@ucu.edu.uy)

### Juan Pablo Parodi

Profesor titulado de la asignatura Biología de enseñanza secundaria, Postgraduado y Magister en Orientación educativa por la Universidad Católica del Uruguay. Ha sido docente de aula en Biología en centros de educación secundaria públicos y privados, y en programas de rescate de desertores de la enseñanza secundaria pública. Ha desempeñado roles de orientación y asesoramiento de adolescentes, y actualmente es director de un centro educativo de educación secundaria (niveles básico y superior). ORCID ID: 0000-0003-2497-8137. Email: [parodijuanpablo@gmail.com](mailto:parodijuanpablo@gmail.com)

