



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

issn: 1989-0397

# Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Volumen 7, número 1

Mayo 2014



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1.html>

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTORES

F. Javier Murillo  
Marcela Román

## EDITORA

Nina Hidalgo Farran

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo. Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL.

Sergio Martinic. Pontificia Universidad Católica de Chile

Carlos Pardo. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Margarita Poggi. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). UNESCO, Argentina.

Francisco Soares. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

## CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.

Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.

María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.

Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.

Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.

Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.

Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.

Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.

Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.

Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.

Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.

Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.

Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

# ÍNDICE

## **Editorial** 5

**Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas**

*Marcela Román y F. Javier Murillo*

## **Sección Temática: Evaluación en Educación Inicial y Preescolar** 9

**Presentación: La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar**

*Cecilia Cardemil y Marcela Román*

**La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar** 13

*Karime Osorio Sánchez y Alexis López Mendoza*

**Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en Educación Preescolar** 31

*Lya Sañudo Guerra y María Isabel Sañudo Guerra*

**Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?** 43

*Marcela Román y Cecilia Cardemil*

**La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España)** 63

*Reina Capdevila, Roser Vendrell, Laura Ciller y Gaby Bilbao la Vieja*

## **Temática libre**

**La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP** 79

*Carlos Alfredo Pazos Romero y Benjamín Gutiérrez Gutiérrez*

**Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología** 91

*Lorena López Villafaña, Ariel Beltrán Solache y Manuel Antonio Pérez Chávez*

<b>Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica</b>	105
<i>Verónica Soledad Walker y Javier Barquín Ruiz</i>	
<b>¿Son efectivas las becas en España? Una evaluación de impacto para el nivel secundario post-obligatorio</b>	121
<i>Mauro Mediavilla</i>	
<b>La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera</b>	141
<i>C. Milagros Mederos Piñeiro</i>	

## Editorial:

# Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas

Marcela Román\* y F. Javier Murillo\*\*

Directores de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

La extraña idea de que el mercado y sus leyes deben regular los sistemas educativos se está extendiendo de manera preocupante entre muchos países. Amparándose en la idea de la "libertad de elección", se defiende el vago planteamiento de que la competencia entre centros educativos generará su mejora, haciendo que sobrevivan aquellos que ofrezcan un "mejor producto" a los "consumidores".

Una consecuencia de estos enfoques es la generalización de evaluaciones estandarizadas externas y censales, que se convierten en rankings de centros. La excusa es que los resultados de tales evaluaciones supuestamente objetivas orientará las decisiones de las familias en el proceso de elección de escuelas, al tiempo que ofrecerá información sustantiva para que las escuelas usen dicha información para incrementar los desempeños de sus poblaciones estudiantas. Con ello, la posibilidad y el ejercicio de elección de escuela por parte de las familias incentivaría los esfuerzos de las escuelas por captar a más clientes. Resulta así relevante conocer y comprender los criterios y principios que orientan la decisión de estudiantes y familias por elegir un centro u otro, así como las razones detrás de ello.

Entre los factores de elección más estudiados y a la par más controvertidos, se encuentran los logros o rendimientos escolares de las escuelas, los rankings señalados, en tanto principal indicador de la calidad de los sistemas. En este campo y supuestos, la elección informada debería producir una permanente autorregulación ascendente de la calidad del sistema. Sin embargo, la evidencia disponible en distintos países, contextos y sistemas muestra que ello no ha ocurrido.

Pero, ¿qué sabemos respecto del conocimiento, valoración y uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para la elección de escuelas?, o dicho de otro modo: ¿por qué no se ha incrementado la calidad educativa en aquellos sistemas con políticas de elección escolar (school choice)?

Desde la política y autoridades educativas, se argumenta que se debe a una débil o mala difusión de la información de los resultados de la evaluación del rendimiento de las escuelas hacia los padres, así como problemas para comunicar adecuadamente lo implicado en tales resultados. Sin embargo, lo que la investigación y la evidencia nos muestran, y que parece no termina de asumir la política, es que los procesos y resultados de la elección parental, son fenómenos del todo complejos y situados. Ni todos los padres valoran y priorizan los mismos elementos o factores al elegir escuelas para sus hijos, ni

---

\* mroman@cide.cl

\*\* javier.murillo@uam.es

todos están en igualdad de condiciones para elegir en función de sus reales preferencias. Estas dos situaciones se constituyen en las principales razones por las cuales no es posible esperar un mejoramiento en la calidad como consecuencia de esta práctica de elección. Emergen desde allí aspectos sustantivos para los análisis y juicios respecto de por qué este ejercicio de elección, incluso favoreciendo la competencia entre las escuelas, no necesariamente provocará el esperado mejoramiento de la calidad y equidad de los sistemas.

¿Pero esto significa que los padres y madres no eligen en función de la calidad del centro? Claramente que es uno de sus criterios: confían y esperan que sus hijos vayan a la mejor escuela posible. Solo que difieren de lo que el concepto de "calidad del centro" implica y significa. Las familias quieren que sus hijos aprendan y avancen, que tengan profesores de calidad, que los traten bien y de acuerdo con sus necesidades y capacidades, así como que los formen en valores e integralmente, entre otros aspectos. Se trata así de una conceptualización y demanda mucho más ricas e integrales de calidad de las que pueden aportar las pruebas estandarizadas en la cual los rendimientos cognitivos no son lo único ni lo más importante.

Hay ya suficiente evidencia respecto de que los padres no reconocen el rendimiento académico como indicador o reflejo de la calidad de una escuela, dando claras señales que sus preferencias (de poder ejercerlas), se alinean más hacia escuelas de buen ambiente, seguras y de buen trato, donde sus hijos aprenden y sacan buenas notas. Escuelas que les eduque y forme en principios y valores acorde con sus propios imaginarios y principios, siendo del todo relevante el tipo de estudiantes y familias que concurran a ellas. Así, y por encima de rendimientos y logros académicos, la elección de escuela se constituye, en primer lugar, como la posibilidad de elegir con quienes identificarse y de quienes distinguirse.

Sabemos que existe una profunda distancia entre lo que padres aprecian del aprendizaje y las calificaciones de sus hijos y lo que supone y reflejan las evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. Es decir, para los padres y madres, el aprendizaje y desempeños que alcanzan sus hijos en las escuelas son absolutamente independientes de los resultados o rendimientos que logran y exhiben las escuelas que los educan. Así las cosas, no es posible esperar que los resultados de evaluaciones estandarizadas se constituyan en "la variable de decisión" en la elección del centro escolar para los padres. Principalmente porque no refleja la calidad de la escuela y porque sus preferencias reflejan sus expectativas de que sus hijos tengan una experiencia formativa entre iguales o "mejores", por sobre el rendimiento.

Sin duda, es valorable contar con buenos indicadores que nos muestren qué y cuánto aprenden nuestros estudiantes en su paso por las escuelas y el sistema. Es relevante asegurar que esos conocimientos, capacidades y desempeños básicos para una participación plena e igualitaria en las esferas sociales, culturales, políticas y económicas de la sociedad, formarían parte de la idea de la Evaluación como Derecho Humano ya explicitado en una reflexión anterior (Murillo y Román, 2008). No obstante ello, y con la misma convicción, es necesario explicitar y asumir que la calidad no se agota solo en los desempeños o el rendimiento escolar.

La prioridad no está en seguir sofisticando los estándares o los instrumentos de medición y análisis del rendimiento medido, sino en indagar cuál es la conceptualización que tienen los padres sobre la calidad educativa, una buena o mala escuela, en ofrecer una educación que dialogue con esas expectativas y demandas que los padres y familias

hacen a las escuelas. Importa también comprender qué relación tiene esta percepción de la calidad que manejan los padres con los resultados de evaluaciones estandarizadas del rendimiento; cuánto valoran y usan esta información.

Las evaluaciones estandarizadas no hacen más que exacerbar una mirada crítica y descalificadora sobre las escuelas y los estudiantes más pobres y vulnerables, quienes también inevitablemente van a ser quienes exhiban los peores resultados según este indicador. Así, el uso de estas mediciones estandarizadas para fomentar la competencia entre centros en un sistema regulado mercantilmente, solo sirve para agudizar la segmentación y hacernos creer que el fracaso escolar es resultado y responsabilidad de los propios estudiantes.

Los resultados de las evaluaciones deberían aportar un insumo para la reflexión de docentes, administradores y políticos. Pero más que para descalificar aquellas escuelas en una situación complicada, debe ser un elemento para la distribución de recursos económicos y humanos bajo un sencillo planteamiento: dar más a quien más lo necesita. Solo así se conseguirá un sistema educativo que colabora en la construcción de una sociedad más justa.

## **Referencia**

Murillo, F.J. y Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.





## Presentación de la sección temática:

# La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar

Cecilia Cardemil\* y Marcela Román

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

La evidencia aportada desde la biología, la psicología y la propia educación no deja dudas respecto de la importancia de una adecuada estimulación temprana para el desarrollo cognitivo y sociocultural de la infancia. Así, los apoyos y espacios formativos dados a los niños y niñas durante los primeros años, permitirán (o no) que ellos desarrollen sus talentos, aptitudes y capacidades futuras. Debido a ello no resulta ni sorprendente ni casual, que la asistencia a la Educación Infantil sea una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de Educación Básica. Los niños/as que han accedido a una educación en la etapa Preescolar, llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares que supone la etapa obligatoria y el sistema formal, que aquellos que no han pasado por dicha experiencia (Ramey y Ramey, 1999; Román y Murillo, 2010; UNESCO, 2007; UNICEF, 2000; Young, 2002).

Cada vez más, los países y las políticas educativas están dando prioridad a la Educación Preescolar y el cuidado temprano de la niñez. Etapa claramente rezagada en las agendas públicas respecto de los niveles escolares obligatorios (Primaria y Secundaria), como también del nivel de educación terciaria o superior. La tendencia avanza así, hacia el desarrollo e implementación de programas y políticas públicas a través de los cuales se pueda ofrecer una Educación Preescolar de calidad. La relevancia que adquiere el acceso de los niños y niñas a una buena educación en la etapa Preescolar para enfrentar mejor preparados los procesos y desafíos escolares del sistema formal obligatorio, es argumento suficiente para que los sistemas consideren entre sus prioridades y desafíos presentes y futuros, la evaluación de la calidad de las experiencias formativas y los aprendizajes logrados en estos niveles. Sin embargo, frente a una casi universalidad de sistemas y prácticas de evaluación de la calidad de la educación de nivel obligatorio y primario y secundario, son casi inexistentes las unidades u organismos públicos responsables de un sistema de evaluación y apoyo de la calidad de la educación preescolar o temprana. Las razones son varias y de distinta naturaleza, partiendo por la desventaja temporal de ser un nivel de educación no siempre obligatorio y por ende de mucho menor desarrollo en todo orden de cosas, incluido las técnicas, estrategias, modelos o instrumentos de evaluación. Pero también porque la calidad de la educación temprana, de la primera infancia o Preescolar, según se le denomine, es un concepto muy complejo, difícil de definir y consensuar y por tanto, de evaluar.

Los propósitos de la educación temprana, se hacen cargo de la necesidad y del sentido que adquieren estos procesos formativos a esas edades: asegurar el pleno e igualitario acceso al conocimiento de los niños y las niñas. Ampliando de este modo, sus

---

\*Contacto: [ccardemi@cide.cl](mailto:ccardemi@cide.cl)

capacidades y habilidades cognitivas al tiempo que ofreciendo espacios y experiencias de aprendizajes que permitan el desarrollo de las dimensiones social, emocional, cívica, ética y moral de ellos. De esta manera, la educación Preescolar colabora significativamente en la promoción de la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales de los niños y niñas. La evaluación, al igual que en todos los niveles y componentes del campo educativo, cumple en este nivel, un rol estratégico e irremplazable: no solo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto: la Educación Inicial y Preescolar. Importa así revisar y difundir experiencias y enfoques de evaluación en el campo de la educación pre escolar, más o menos sistemáticas llevadas a cabo tanto por organismos públicos, privados, centros de investigación, universidades y otros, para debatir entre otros, diagnósticos de la calidad de las experiencias de aprendizaje en los párvulos; estrategias y resultados de evaluación de la formación y práctica de las educadoras de inicial y pre escolar o la articulación entre los niveles de pre escolar y primaria, entre otros muchos.

La relevancia de la Educación Preescolar ya señalada implica una exigencia importante: contar con evaluaciones que puedan ofrecer información relevante sobre lo que ocurre en este nivel y los efectos que pueden desprenderse para quienes están implicados en él. Así pues la evaluación permite establecer en primer lugar las ganancias que pueden obtener los niños y niñas que asisten a los jardines y dentro de las diversas alternativas de nivel pre-escolar que se ofrecen en la sociedad. La asistencia al jardín infantil incide a su vez en la educación y cultura familiar, de modo que es importante poder determinar de qué forma la asistencia de los infantes a esta nivel de educación formal fortalece las pautas de crianza que apoyan el desarrollo infantil en el hogar y transforma o mitiga aquellas que son menos positivas para ellos. Al respecto, una evaluación en este plano permitiría incidir de manera más precisa en factores de resiliencia que se juegan a nivel familiar, aprovechando que en este nivel educativo padres y madres se acercan más y mejor dispuestos a las instituciones que atienden a sus hijos e hijas pequeños.

Diversos estudios realizados en Latinoamérica señalan que la asistencia al jardín de infantes enriquece su lenguaje y su capacidad de razonamiento, habilidades medidas durante la enseñanza primaria y que eso los diferencia de aquellos que no han tenido acceso a esta educación. La Educación Preescolar abarca además del desarrollo de estas habilidades, otras en áreas como el conocimiento de sí mismo y de su entorno natural y cultural, la corporalidad en los aspectos de sensorialidad y coordinación, expresividad de sentimientos y comunicación, estimulación en aptitudes creativas originales, así como la socialización en relación con la interiorización de normas y valores entre otros. Se hace necesario poder conocer de qué manera las habilidades despertadas en estas dimensiones se integran en los aprendizajes y trayectorias de los niños y niñas en otras etapas de su escolaridad, principalmente en los primeros años de escuela.

Aparece relevante avanzar en un sistema de evaluación que pueda señalar con mayor precisión la relación de estos hallazgos con las condiciones y prácticas educativas de nivel Preescolar que favorecen aprendizajes, aptitudes, actitudes para la convivencia y sociabilidad en la enseñanza primaria. Determinar la distancia entre el currículo prescrito y lo que realmente se implementa, daría lugar a fortalecer los enfoques pedagógicos que subyacen bajo el despliegue de capacidades y de la motivación por aprender de los niños durante los siguientes niveles de escolaridad. Desde esta forma, aparece estratégico y fundamental analizar y potenciar los enfoques y prácticas

pedagógicas en las distintas modalidades de educación pre escolar. Los beneficios de la educación preescolar tienen además que ser distinguidos y precisados mediante un sistema de evaluación que de luces sobre la preparación y formación de las educadoras, así como de su desempeño.

Pero cuidado, no se trata de replicar en este nivel las estrategias y sistemas de evaluación estandarizada de los niveles de primaria y secundaria, bastantes cuestionados hoy en día por su fragmentación y divorcio con la cultura, la dinámica de las escuelas y su diversidad. Se hace necesario entonces, desarrollar e instalar estrategias y propuestas de evaluaciones cualitativas y formativas que conduzcan a un desarrollo profesional para las educadoras que sea reconocido y valorado por la sociedad. Respecto de los aprendizajes, más que medir cuanto aprenden los niños y las niñas, aparece prioritario explorar qué aprenden y cómo aprender los párvulos y cuáles son los enfoques pedagógicos que apoyan esos procesos en diversidad de contextos y modalidades en este nivel.

Con el desafío de recorrer este relevante campo, el presente número de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* dedica su parte temática a difundir experiencias y propuestas de evaluación en el ámbito de la Educación Inicial y Preescolar. El primer texto de Karime Osorio y Alexis López muestra la importancia del *feedback* (retroalimentación), hacia los niños y las niñas durante su proceso de aprendizaje desde una mirada que integra la escuela y la familia. Por su parte, la invitación de Lya y María Isabel Sañudo es a profundizar en las concepciones sobre la evaluación de aprendizaje que sostienen los discursos y prácticas de las educadoras. Todo ello con el fin de proponer un modelo de evaluación pertinente a la Educación Preescolar, a sus objetivos y logros de los párvulos.

El artículo de Marcela Román y Cecilia Cardemil da cuenta de una evaluación sobre el uso de materiales educativos en dos niveles de Preescolar, insertos en escuelas subvencionadas chilenas. Identifica tres formas de uso de estos recursos con efectos distinto sobre el desarrollo de habilidades y actitudes de los niños y niñas, mostrando que el uso de materiales que estimula el pensamiento, el lenguaje y diversas actitudes en los párvulos, es el menos frecuente. Cierra esta parte de la revista, el artículo de Reina Capdevila, Roser Vendrell, Laura Ciller y Gaby Bilbao la Vieja, que aborda la equidad de género y sus debilidades en el nivel Preescolar desde dos realidades y contextos educativos distintos. Las autoras hacen visible la importancia de la atención del género desde las etapas más tempranas.

## Referencias

- Ramey, C.T. y Ramey, S.L. (1999). Beginning school for children at risk. En R.C. Pianta y M.J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217–251). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância a través da sua avaliação. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, pp. 4–6.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de EPT 2007. Atención y educación a la primera infancia*. París: UNESCO.
- UNICEF (2000). *Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: UNICEF.
- Young, M.E. (comp.) (2002). *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC.: World Bank



# La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar

## Formative Feedback in the Teaching-Learning Process of Preschool Students

Karime Osorio Sánchez \*  
Colegio Colombo Británico

Alexis López Mendoza  
Educational Testing Service

Este estudio se centró en analizar y comprender la manera como se les brinda retroalimentación a los estudiantes en edad preescolar entre los tres y los cuatro años de edad, y el rol que cumplen los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. De igual manera se examinaron las percepciones de los padres de familia y las docentes sobre el uso de una retroalimentación dentro del proceso de aprendizaje en este nivel. Para contestar las preguntas de investigación, se recogieron datos a través de grupos focales con docentes, entrevistas a padres de familia y observaciones de clase. Los datos fueron analizados cualitativamente usando teoría fundamentada. En este estudio encontramos que el uso de la retroalimentación aporta sustancialmente en la motivación que los estudiantes de preescolar tienen mejorar su desempeño académico y su proceso de formación dentro y fuera del aula y puedan desarrollar experiencias de aprendizaje más significativas en cada dimensión del desarrollo. Además se encontró que el trabajo conjunto entre el docente y los padres es fundamental en el proceso de evaluación en niños en edad preescolar.

**Palabras Claves:** Evaluación formativa, Evaluación en edad preescolar, Retroalimentación, Retroalimentación formativa, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

This study focused on analyzing and understanding how feedback is provided to preschool students of ages between three and four, and the role that parents play in the teaching and learning process of their children. Similarly, the perceptions of parents and teachers on the use of feedback in the learning process at this level were examined. To answer the research questions, data were collected through focus groups with teachers, parent interviews and classroom observations. Data were analyzed qualitatively using grounded theory. In this study we found that the use of feedback substantially motivates preschool students to improve their academic performance and their development process inside and outside the classroom and to develop more meaningful learning experiences in each development dimension. Additionally, it was found that the partnership between teachers and parents is essential in the assessment process in preschoolers.

**Key Words:** Formative assessment, Assessment in preschool, Feedback, Formative feedback, Teaching-learning process.

## **1. Introducción**

El uso de la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes en edad preescolar requiere que se brinde retroalimentación en un momento oportuno y de manera efectiva para garantizar un proceso académico formativo, conforme a lo que se espera en cada dimensión de desarrollo en estas primeras etapas. La evaluación en las instituciones de preescolar generalmente se realiza a través de diagnósticos iniciales y observadores mensuales, en los que se registran de manera descriptiva los logros de los estudiantes. Se realizan entregas de informes periódicos a los padres de familia, en donde se describe el proceso de sus hijos y se dan algunas recomendaciones para trabajar. El proceso académico de los estudiantes de preescolar depende en cómo los docentes le brindan al estudiante cierta comunicación para mejorar en sus desarrollos, logros y desempeños y en gran medida en cómo los padres de familia aprovecharon el informe para incrementar su compromiso y trabajo desde casa para avanzar en la formación de sus hijos. Por esta razón, se consideró importante comprender el rol de la retroalimentación en estudiantes en edad preescolar puesto que a través de esta se pueden lograr cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio busca comprender el uso de la retroalimentación dentro del proceso académico del nivel de preescolar. En particular, este estudio intenta contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera el uso de una retroalimentación efectiva y oportuna puede contribuir en el proceso académico de estudiantes entre los tres y cuatro años de edad de una institución preescolar?
2. ¿De qué manera las docentes de la institución preescolar apoyan el proceso formativo de sus estudiantes a través del uso de una retroalimentación efectiva y oportuna?
3. ¿Qué percepciones tienen los padres de familia de la institución preescolar del informe descriptivo entregado cada bimestre y cómo lo usan en pro del desarrollo de sus hijos?

Consideramos de gran relevancia poder examinar la manera como se les brinda retroalimentación a los estudiantes en edad preescolar entre los tres y los cuatro años de edad, y el rol que cumplen los padres de familia para colaborar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. En este sentido, se busca comprender con mayor profundidad si el uso de la retroalimentación efectiva y oportuna aporta sustancialmente en la motivación que los estudiantes de preescolar tengan en continuar con su proceso, mejorando su desempeño dentro y fuera del aula y desarrollando experiencias de aprendizaje más significativas en cada dimensión del desarrollo.

## **2. Fundamentación teórica**

Scriven (1967) introduce el término “evaluación formativa” en el campo de evaluación de programas educativos para tratar de diferenciar este tipo de evaluación de la evaluación sumativa.

En el campo de la evaluación del aprendizaje, la evaluación formativa se define como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño (McMillan, 2007). De igual manera, Dunn y Mulvenon (2009) comentan que la evaluación formativa puede ser tanto formal como informal y está estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, la evaluación

formativa está encaminada a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes. De esta forma se puede concluir que el propósito principal de la evaluación formativa es el de promover el aprendizaje (Bennett, 2011). Para poder cumplir con este propósito, se deben seguir estas tres condiciones importantes: 1) los estudiantes deben tener un objetivo de aprendizaje claro, 2) deben poder monitorear su proceso de aprendizaje comparando su desempeño actual con un desempeño ideal o deseado, y 3) deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado o para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el esperado (Gipps, 1994).

De manera similar, Allal (1980) propone tres etapas en el proceso de evaluación formativa: 1) recoger información sobre los aprendizajes y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, 2) interpretar la información e identificar posibles causas de las dificultades, y 3) hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación formativa también se puede entender como la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a docentes y estudiantes a tomar decisiones encaminadas al mejoramiento (McMillan, 2007). Algo que caracteriza a las evaluaciones formativas es que éstas le permiten a los profesores diagnosticar a los estudiantes; en particular les permiten saber dónde se encuentran, hacia dónde deben ir y qué puede hacer para llegar hasta ese punto (William y Lealhy, 2007).

Melmer, Burmaster y James (2008) argumentan que la retroalimentación es parte integral de la evaluación formativa en cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Según Wiggings (1993), se considera como retroalimentación aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado. Además, Irons (2007) sostiene que la retroalimentación se considera formativa cuando se proporciona oportunidades positivas de aprendizaje a los estudiantes con el fin de mejorar sus experiencias de aprendizaje y su motivación. Bruno y Santos (2010) enfatizan en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática y motivando a los estudiantes, lo cual determinará la eficacia de la misma. La retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado. Durante la clase, los profesores pueden estar monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes (McMillan, 2001). Esto se puede hacer mediante las observaciones que el profesor hace de la clase, de manera informal, usando preguntas u observándolos para evaluar el aprendizaje y progreso de los estudiantes.

Black y Wiliam (2004), afirman que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo. Es por esto que el proceso de retroalimentación debe ser: (1) inmediata, (2) continua y (3) relevante (López, 2010). Por retroalimentación relevante se entiende que los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. El proceso de retroalimentación debe apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, de esto dependerá su desempeño en cada una de las áreas de desarrollo.

La evaluación es un componente primordial dentro de todo proceso educativo, más aún cuando el proceso se da en las primeras edades de los niños (Epstein, Schweinhart,

Debruin-Perecki y Robin, 2004). Las evaluaciones en preescolar implican un proceso de recopilación de información sobre los niños con el objetivo final de conocerlos y apoyarlos en el aprendizaje (NAEYC y NAECS/SDE, 2003). Algunos estudios han concluido que la evaluación en esta etapa se caracteriza por usar varias fuentes de información e implica tomar decisiones acertadas sobre el desarrollo de los niños (Apple, 2000; Shepard, Kagan y Wurtz, 1998). La evaluación en el preescolar muestra retos importantes (Shonkoff y Meisels, 2000). Algunos autores documentan que muchos profesionales no tienen la formación y capacitación suficiente para usar adecuadamente las evaluaciones y para analizar la información que recogen sobre los aprendizajes de los niños (Gettinger, 2001). Los docentes en preescolar deben usar las evaluaciones primordialmente para identificar las necesidades especiales de los niños, para planear la manera de enseñar a los niños individualmente o en grupos, para identificar maneras para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y para determinar si el programa está cumpliendo las metas trazadas con respecto a la formación de los niños (Epstein, Schweinhart, Debruin-Perecki y Robin, 2004).

Ackerman y Coley (2012) presentan un informe sobre las políticas en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los niños en edades tempranas, y sobre los instrumentos (listas de chequeo, observaciones directas, muestra de trabajos, escalas, entre otros) que se utilizan en algunas ciudades de los Estados Unidos identificando aspectos importantes de su uso. De igual forma los autores exponen los desafíos particulares que son inherentes a la evaluación de jóvenes en cuanto al aprendizaje y que son significativos para la evaluación en los niños preescolares. Los datos sobre lo que los niños están aprendiendo puede servir como un componente importante del programa de evaluación, en el estudio se evidencia la importancia del fortalecimiento del uso de las evaluaciones y de sus resultados para determinar el progreso individual de los niños y mejorar la calidad de la educación temprana en los programas. Al mismo tiempo, a obtener datos útiles sobre lo que los niños pequeños saben y pueden llegar a aprender en contextos complejos de esta manera se podrá documentar el aprendizaje de los niños preescolares para revelar los puntos fuertes de los niños, las necesidades y el progreso, así como la eficacia que tiene el programa.

Varios estudios han encontrado que la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje influye positivamente en el desempeño académico de sus hijos (Fan y Chen, 2001; Fantuzzo, MacWayne y Perry, 2004; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). Sin embargo, algunos estudios indican que muchas veces los docentes no permiten que los padres participen activamente (Addi-Racah y Arviv-Elyashiv, 2008). En un estudio, Addi-Racah y Arviv-Elyashiv (2008) entrevistaron a cinco docentes de preescolar para examinar la mejor manera para empoderar a los padres e involucrarlos de una manera más activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Ellas encontraron que unas de las mejores maneras de hacer esto es estableciendo y manteniendo una buena relación con los padres de familia.

En otro estudio con padres de familia en los Estados Unidos, Blue-Banning *et al.* (2004) encontraron que es importante crear una sociedad de colaboración entre padres y docentes. En este estudio, los autores hallaron que este tipo de sociedad se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) existe comunicación permanente, 2) tanto padres como docentes están totalmente comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, 3) existe una relación de poder equitativa entre padres y docentes, 4) los docentes guían a los padres de familia en buscar maneras para apoyar a sus hijos, 5) reciprocidad entre padres y docentes; es decir, se apoyan entre sí, y 6) hay confianza y



mutuo respeto. Blok et al. (2005) encontraron que los padres de familia son más efectivos en apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos cuando se les brindan guías claras sobre como desempeñar esta tarea. Tal como lo muestran Boone y Crais (1999), los padres de familia son fuentes válidas de información sobre el desarrollo de sus hijos. A través de la comunicación permanente con los padres, los docentes obtienen información valiosa sobre los aprendizajes de los estudiantes (Brown, 2000). De igual manera, varios autores concluyen que es de suma importancia para los docentes establecer una relación de armonía y colaboración con los padres de familia (Brink, 2002; Brown, 2000).

### **3. Métodos**

En este estudio se adoptó un diseño de estudio de caso ya que este tipo de estudio permite tener una perspectiva más profunda sobre un tema en particular (Stake, 1995). En este caso, se pretendía tener una perspectiva más profunda sobre la manera como se les brinda retroalimentación a los estudiantes en edad preescolar entre los tres y los cuatro años de edad, y el rol que cumplen los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Igualmente, se escogió un estudio de caso ya que este permite la exploración de un sistema delimitado que es fuente de información rica a través del uso de diversos instrumentos (Creswell, 1998). Para este estudio, se escogió un salón específico en una institución preescolar para poder entenderlo más en profundidad. De igual manera, la recolección de datos en los estudios de caso se caracteriza por usar varios instrumentos de recolección de datos, por ser extensa y detallada, y por depender principalmente de datos cualitativos (Creswell, 2005). El uso de múltiples fuentes de evidencia permite la convergencia de métodos de investigación y se considera como parte integral de los estudios de caso.

El estudio se realizó en una institución preescolar en la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta institución es de carácter privado y tiene como propósito contribuir a la formación integral de estudiantes entre los 18 meses y los cinco años, etapas en las cuales se construyen las bases éticas, sociales, comunicativas, cognitivas, corporales y estéticas. Esta institución cuenta con un equipo docente conformado por profesionales especializados en educación preescolar, música, danzas, deportes, inglés, psicología, terapeutas de lenguaje y ocupacional, nutricionista y administrativos. El aula de clase donde se llevó cabo el estudio fue el nivel de prejardín, para estudiantes entre los tres y los cuatro años de edad. El programa en esta aula está desarrollado por mallas curriculares en las que se trabajan las dimensiones centradas en actividades vivenciales, significativas y de manipulación registrando los conocimientos aprendidos en formatos de guías de trabajo y con una evaluación descriptiva que abarca los logros de cada una de las áreas de desarrollo. En esta institución se realizan observadores mensuales de cada estudiante en el que se registran los logros y desempeños en cada dimensión del desarrollo y se realizan cuatro entregas de informes de manera personalizada con los padres de familia en donde se comenta el trabajo del estudiante y ciertas recomendaciones para apoyar su proceso de aprendizaje.

Se seleccionaron cuatro estudiantes entre los tres y los cuatro años de edad del nivel de prejardín para hacer un seguimiento profundo: María, Santiago, Isabela y David (pseudónimos). Todos provienen de un nivel socioeconómico medio alto y con un entorno familiar establecido por padre y madre en un 80%, el otro 20% corresponde a niños y niñas con un entorno familiar conformado solo por la madre. Esta selección se

realizó a través de la lectura y análisis de los observadores-informes. Es por esto, que a través del observador mensual se realizó un análisis de los logros, actitudes, desempeños, puntos a mejorar que presentaban los niños y las niñas dentro de su proceso académico. Se escogieron estos estudiantes porque presentaban dificultades en su aprendizaje en algún nivel de la dimensión socio-afectiva, cognitiva, corporal y comunicativa, y en los cuales se quiso observar y reflexionar sobre la respuesta y avance que alcanzaron con una retroalimentación adecuada en el aula y en casa.

Los padres de familia que participaron fueron los acudientes de los cuatro niños seleccionados. Todos entre los 30 y los 40 años de edad de un nivel socioeconómico medio alto, con un nivel educativo universitario, algunos con estudios de posgrado y activos laboralmente. El 50% de los hogares tienen dos hijos y el otro 50% son hijos únicos del grupo en general. Los padres que participan de las actividades de la institución tales como talleres, espacios de convivencia, entregas de informes, proyectos y visitas. Los padres participaron en la realización de entrevistas semiestructuradas que ayudaron a conocer sus estrategias, actividades y formas que utilizaban para retroalimentar a sus hijos en su hogar y saber qué hacían con lo que se les informaba en el colegio del proceso académico. Por último, también seleccionaron las cinco docentes de los niveles de prejardín, todas con título profesional de Licenciadas en Educación Preescolar. Las docentes participaron en la realización de un grupo focal para conocer lo qué pensaban, creían y conocían acerca de los procesos de retroalimentación, evaluación en el aula y comunicación con los padres de familia.

Para recolectar datos se hicieron observaciones de clases, un grupo focal con docentes y entrevistas con los padres de familia. El propósito de las observaciones de clase fue poder lograr un acercamiento a las diferentes formas cómo los docentes y los cuatro estudiantes seleccionados utilizan el proceso de evaluación y retroalimentación en el aula de clase. Esto significa que no solo se observó a los cuatro estudiantes, sino también a la docente y la interacción entre ambos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las observaciones se hicieron en uno de los niveles de prejardín y se realizaron de manera rigurosa durante el periodo de recolección de datos. En cuanto al tipo de observación que se implementó, se optó por una observación directa, no participativa y estructurada para registrar lo acontecido durante las clases. Las sesiones de observación se realizaron diariamente por dos horas durante dos meses. Hubo un formato de registro donde se hicieron las respectivas anotaciones con el fin de facilitar el análisis de la información, el cual se realizó posteriormente. Esto permitió darle un sentido más sistemático a las observaciones que se hicieron.

El grupo focal se realizó con las cinco docentes del nivel de prejardín para conocer sus enfoques y metodologías utilizadas en los momentos de evaluación y la forma en cómo ellas ofrecían retroalimentación a los niños para mejorar sus procesos académicos, y sus opiniones y percepciones sobre la evaluación. Este grupo tuvo una duración de 40 minutos y se realizó en las instalaciones del jardín, en la Biblioteca, en horas de la tarde. El grupo focal se grabó en audio para después transcribirlo y analizarlo. En este grupo focal se abordaron diferentes preguntas relacionadas con la forma como evalúan en clase, la frecuencia con que evalúan, la forma como utilizan la información, la forma como retroalimentan a sus estudiantes, la forma como trabajan o colaboran con los padres de familia y el tipo de información que les dan.

De igual manera, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los seis padres de familia con el fin de recoger información relevante acerca de las percepciones, opiniones, soluciones y enfoques que tenían con relación al rol de la retroalimentación y el manejo

que ellos daban a la información dada. Estas tuvieron una duración de 30 minutos por padre de familia y se realizaron después de haber observado la respuesta y el progreso en los niños a través de la retroalimentación que se les dio en cada situación en particular. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para posteriormente ser transcritas y analizadas. En las entrevistas se abordaron preguntas relacionadas con las percepciones y opiniones que los padres tienen sobre las reuniones con los docentes, el apoyo que reciben de los docentes, el tipo de información que reciben, la forma como utilizan esa información, la forma como apoyan a sus hijos, las dificultades que tienen para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos y sugerencias para mejorar este proceso.

El análisis del caso se realizó usando teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y el método interpretativo de Hatch (2002). La idea principal del método de teoría fundamentada es la de leer y releer los datos para encontrar ideas recurrentes y las relaciones entre ellas. En el método de Hatch (2002), los investigadores transforman los datos en categorías descriptivas siguiendo los siguientes pasos: 1) Se transcribieron todas las notas de campos y entrevistas y se archivaron en Word. 2) Luego, se leyeron todos los datos cuidadosamente varias veces para poder entender el caso. 3) Después se codificaron los datos usando categorías emergentes. Es decir, se identificaron temas recurrentes que emergieron directamente de los datos. Se utilizó inicialmente una codificación abierta y luego se formaron categorías relacionando los códigos entre ellos. 4) Se realizó una codificación focalizada para jerarquizar las categorías y determinar la relación entre ellas. Esto ayudó a presentar una narrativa teórica sobre la interpretación de los datos. 5) A lo largo del proceso de análisis de datos, se escribieron memos. Estos son textos cortos que se usaron para reflexionar sobre los datos y sirvieron para monitorear el proceso de análisis y para escribir las interpretaciones. Finalmente, los investigadores organizaron los datos en una matriz para integrar y comparar los resultados encontrados en cada uno de los instrumentos de recolección de datos y realizaron un análisis sistemático de los datos. Los temas recurrentes que emergieron directamente de los datos fueron los siguientes:

- ✓ La retroalimentación en el aula de clase: la forma como las docentes dan y utilizan la retroalimentación en clase.
- ✓ El proceso de retroalimentación con los estudiantes y los padres: la forma como los estudiantes y los padres usan la retroalimentación.
- ✓ Trabajo colaborativo con los padres: la forma como los padres participan en el proceso de evaluación y sus opiniones y percepciones al respecto.

## 4. Resultados

### 4.1. La retroalimentación en el aula de clase

En este estudio encontramos que las cinco profesoras realizan de alguna forma retroalimentación con sus estudiantes. Según uno de los docentes, la docente titular del Prejardín 3 afirma lo siguiente:

*“La retroalimentación es aquella información importante y necesaria que se debe conocer por completo de manera clara y coherente. Esta ayuda al proceso formativo de los niños y niñas de mi salón. Utilizo el boletín de informe y las llamadas telefónicas para que los padres de familia estén al tanto de los procesos de aprendizaje de sus hijos”.*

Las docentes de esta institución ven la retroalimentación como la manera de retomar la evaluación que se ha hecho y tenerla como un fin para los nuevos conocimientos que se van a adquirir y tenerla como base de enriquecimiento. Las docentes utilizan la

evaluación no solamente para calificar los desempeños de los estudiantes sino también para retroalimentar a sus estudiantes y a los padres de familia. La docente del Prejardín 4 comenta que ella está continuamente observando a sus estudiantes para determinar sus fortalezas y limitaciones. A través de las preguntas que se hacen en clase y de charlas informales con los estudiantes, los estudiantes comienzan a ir aprendiendo cuándo realizan las actividades bien y cuando necesitan reforzar algunos aspectos. Las preguntas resultan útiles cuando fomentan una cultura de cuestionamiento y pensamiento profundo, en la que todos los estudiantes aprendan de las discusiones y el diálogo. Por lo tanto, las docentes consideran que es necesario empezar a trabajar para que los estudiantes entiendan la retroalimentación dada.

La idea es estimular el aprendizaje de los niños para que estén motivados e interesados por enriquecer sus conocimientos. En este estudio encontramos que el proceso de retroalimentación en las clases de esta institución preescolar ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente cuando se hacen evaluaciones formales. Como estrategias de retroalimentación, se muestra la utilización de diferentes actividades para reforzar conocimientos, habilidades, procesos y competencias. La docente del Prejardín 3 comenta:

*“Pues con los niños siempre que se hace una actividad se hace como una pequeña evaluación algo en lo que tú le des un aprendizaje a ellos, luego haces como una evaluación y ellos dicen qué aprendieron, y también evalúan como les parece la actividad, si se divirtieron, si les quedó claro el conocimiento. Las guías que son una forma donde nosotros vemos la retroalimentación que ellos hacen al aprendizaje que les hemos dado, es como una muestra donde decimos si adquirieron el aprendizaje”.*

Las docentes consideran que es importante aprovechar los errores que los estudiantes comenten en clase para que la evaluación sea formativa. Pero aclaran que no se debe penalizar a los estudiantes por estos errores puesto que esto puede afectar su motivación y autoestima. Por el contrario, es necesario promover un diálogo en torno a los errores que los estudiantes cometan y así lograr nuevos aprendizajes. De esta forma, los estudiantes se vuelven participantes más activos y empiezan a comprender que el éxito en su proceso no depende tanto de su capacidad de dar la respuesta correcta sino de aprender a realizarlo en otra oportunidad cada vez mejor. La docente del Prejardín 5 explica:

*“Algunos niños llegan diciendo yo no puedo. Lo importante es estimularlos y decirles que si pueden, y que lo intenten. Pero hay que darles como esa fuerza, ese estímulo para que logren hacer las cosas. La reacción de ellos depende del acompañamiento de la profesora. Se debe brindar apoyo y cuando lo logran posteriormente la felicidad es grandiosa”.*

Las docentes comparten que a través de las guías de trabajo ellas intentan dar retroalimentación a los niños cada vez que se puede. A través de la información recolectada se muestra que las docentes trabajan en retroalimentar a sus estudiantes en algunas actividades. La docente del Prejardín 4 afirma que ella lee la guía de cada estudiante y le dice inmediatamente lo que hicieron bien, o lo que tienen que mejorar. Las docentes comentan que la idea es no decirle únicamente lo que están haciendo mal. Por el contrario, es de vital importancia decirles que lo pueden hacer mejor; esto los motiva mucho a ellos. Lo que se trata de lograr es que todos los estudiantes logren sus metas de aprendizaje, pero si uno ve que un niño tiene muchos aspectos por mejorar entonces uno lo debe acompañar para que realice bien su trabajo.

#### 4.2. El proceso de retroalimentación con los niños y los padres

El proceso de retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha evidenciado que los niños al recibir una nueva explicación dirigida a su trabajo logran acceder más fácil a su desarrollo. La calificación y la evaluación de las guías se realizaron colocando un sello de “felicitación” u otro “puedes mejorar”. Acompañado a esto se brindó una retroalimentación verbal al estudiante. Esto también se realizaba con las tareas que se enviaban a casa cada viernes relacionadas con los valores (tolerancia, respeto, generosidad, perseverancia, libertad, honestidad, entre otros.) y con el proyecto de aula (¿Por cuáles lugares te gustaría pasear?), adicionando un comentario para que lo revisaran y mejoraran la realización de esta con apoyo de los padres.

En este estudio se encontró que los estudiantes de preescolar mejoran sus procesos de aprendizaje en la medida en que se les brinde retroalimentación en el instante en que se encuentran realizando una tarea o actividad ya sea en el aula o en casa. En clase se observó que cuando se corrige al estudiante y se le brinda un acompañamiento, ellos tratan de responder positivamente a la explicación de la docente. También se observó que el desempeño del niño mejora con la retroalimentación de la docente, pero requiere apoyo y acompañamiento adicional por parte de los padres. Sustancialmente la retroalimentación ofrecida a los niños y a los padres de familia hizo hincapié en los posibles planes de acción que se llevaron a cabo para ahondar en su proceso formativo y ayudar en el momento oportuno y más cercano a los estudiantes puesto que si se dejaba para el final iba a ser más difícil corregir las dificultades presentadas en cada una de sus dimensiones. A continuación ilustramos este hallazgo con un ejemplo de cada uno de los estudiantes que participaron en el estudio.

María avanzó en sus desempeños; se observó que se esforzaba en hacer las actividades cada vez mejor, sin ausentarse de la actividad, aunque en momentos por factores externos se desconcentraba y era difícil que volviera a continuar con la actividad. Sus padres afirman lo siguiente:

*“Cada vez más María es más receptiva a lo que le decimos, consideramos que el trabajo realizado en conjunto a cada uno de los profesionales ha permitido que ella progrese en sus procesos, a veces es retadora con su mamá, pero estamos seguros que el explicarle y aprovechar cada comentario le ayuda a trabajar mejor”.*

En el salón de clase María se sintió muy orgullosa cuando la docente le decía que lo estaba haciendo bien y cuando le indicaba lo que debía hacer para mejorar. La niña se mostró receptiva e intentó perfeccionar cada uno de los detalles que se le indicaron.

En Santiago se observaron inicialmente ciertas actitudes desafiantes, a veces quería hacer lo que él deseaba sin tener en cuenta que hay un momento para cada actividad. Pero eventualmente comenzó a tener en cuenta la retroalimentación dada por la docente. Observamos que eventualmente avanzó en sus desempeños y comenzó a colorear un poco mejor. En las otras guías se esforzó para lograr finalizarlas, como por ejemplo los trazos en diferentes direcciones. Santiago se sentía muy feliz cuando se le reconocía su esfuerzo y dedicación en cada uno de sus trabajos. En una ocasión comentó lo siguiente: “profe ya lo hice mejor, mira, ¿cierto que sí?”. Por otro lado, sus padres comentaron lo siguiente: “hemos observado que a través de una retroalimentación inmediata Santiago progresa de la mejor manera y se evidencia en que es un niño feliz. Cada cosa y aspecto que la profesora nos comenta lo ponemos en práctica para nuestro hijo”.

Por otro lado, Isabela en cuanto a su desarrollo, avanzó notoriamente en cada una de sus dimensiones. Se evidenció una niña cada vez más segura, extrovertida y con mayor confianza al socializar con sus compañeros. Los procesos de retroalimentación se dieron en cada una de las actividades, al recibir información e indicaciones realizaba un mejor trabajo que cuando no se le indicaba cómo hacerlo, ó lo que debía mejorar. Isabela en uno de sus comentarios afirmó: "ahora si puedo hacer las vocales, mira profe". En la entrevista con su mamá se mostró un alto compromiso con cada tarea pendiente para avanzar en los logros del nivel. Su madre en una de sus respuestas afirma:

*"A mí me parece que ella de lo que lleva en el jardín, ha mejorado mucho, se evidencia mayor seguridad. Por ejemplo vamos a un parque, se siente más segura. En la parte de colorear, ella ya tiene unas instrucciones, sabe que debe hacerlo bien, no salirse, llenar los espacios en blanco, como coger el lápiz. Uno empieza a ver su progreso en cada actividad."*

Finalmente, observamos que si se le reforzaba permanentemente a David en qué lo estaba haciendo bien, se motivaba y lo seguía haciendo cada vez mejor. Esto se pudo evidenciar en sus procesos motrices en cada uno de los espacios dados. En la entrevista realizada al papá de David, él comenta lo siguiente con relación al proceso de retroalimentación ofrecido en casa:

*"..., como uno tiene un seguimiento tan minucioso, pues digamos si está haciendo una línea que no es, uno le dice que no es así y se le explica en el momento como es, no después de finalizarla, es dentro de la actividad que se realiza esa explicación. Se está pendiente en todo el proceso."*

Esto evidenció el acompañamiento realizado por su padre en las tareas realizadas y la forma de indicarle las instrucciones. De esta manera se infiere que los comentarios, las expresiones que se le den al niño son importantes para que pueda mejorar o para que se sienta motivado. Pero hay que tener en cuenta que los comentarios también pueden hacer que el niño se desmotive. Por lo tanto es importante buscar una forma adecuada para corregirlo. Es necesario saber que la información que se le dé al niño debe ser relevante dentro de su proceso formativo para tomar decisiones, para cambiar la metodología y para tener en cuenta los estilos de aprendizaje. Es por esto que es necesario tener en cuenta cada situación y experiencia que pasa dentro del aula de clase, puesto que allí es el lugar en donde se dan factores determinantes que deben colaborar con el proceso de formación de los niños durante sus primeras etapas. La importancia de cada una de las anotaciones y registros que se hacen, permite informar a padres sobre aspectos importantes del proceso.

Se evidenció que a través de la retroalimentación los estudiantes pueden ser conscientes de sus errores y dificultades, enseñándoles alternativas y mejoras constructivistas específicas. Los estudiantes en esta etapa deben dominar ciertas rutinas y hábitos básicos propios de la edad, pero también tienen la oportunidad de escuchar y recibir explicaciones claras, adecuadas y que los guíen en un mejor caminar para convertirse en seres seguros, inteligentes, con carácter y proactivos dentro de su contexto sociocultural.

### **4.3. Trabajo colaborativo con los padres de familia**

En este estudio encontramos que las reuniones periódicas con los padres de familia son fundamentales para garantizar que el proceso de retroalimentación pueda utilizarse de manera adecuada. Las reuniones de padres y docentes son una oportunidad para mejorar la comunicación entre los mismos. En muchas ocasiones estas reuniones colaboran para que puedan entender mejor al niño y así ayudarlo más efectivamente. De los informes se espera generar información relevante, interpretarla y comunicarla adecuadamente con el

fin de que tenga una utilidad práctica para los padres y al mismo tiempo para los niños. En la Figura 1 se presenta un fragmento de un informe pedagógico dado a uno de los padres de familia. Como se evidencia en este informe, no solamente se describe el desempeño del estudiante sino que también se dan acciones específicas para reforzar en casa.

**DIMENSIÓN SOCIAL**

Desde lo social se evidencia su independencia y la colaboración que tiene en cada uno de los espacios, se muestra espontánea en las actividades grupales. En ocasiones le cuesta socializar bien con sus compañeros, el compartir es necesario trabajarlo puesto que en ocasiones se le dificulta. Se evidencia el proceso y el progreso en cada dimensión gracias al trabajo realizado desde casa. En ocasiones se le dificulta seguir los compromisos en algunas actividades del salón y momentos de recreo. Practica los hábitos en actividades de lonchera y desplazamiento en el jardín. Reconoce cada uno de los símbolos en la Institución y la bandera. Se deben trabajar los valores de respeto y responsabilidad.

Figura 1. Ejemplo de un informe pedagógico para padres de familia

Fuente: Elaboración propia.

En general, los padres de familia consideran que estas reuniones les brindan vital información. Se encontró que los padres intentan trabajar en los planes caseros que se les entregan y en cada uno de los reportes desarrollados durante el bimestre. Se espera un trabajo a la par desde casa, pero muchas veces se muestra que este trabajo no se desarrolla en su totalidad. Los padres de María comentan lo siguiente al respecto:

*“... Nosotros creemos que con esta reunión se toman compromisos para trabajar con María y comenzar las terapias desde casa, la profesora con su informe nos orienta a cómo realizar estas actividades y saber cómo va la niña.”*

Esto muestra que toda acción evaluativa es una forma de intervención que forma parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es desde aquí que a través del informe detallado que se les da a los padres y con la reunión que se realiza para exponerlo hace que ellos entren a formar parte activa de la educación de sus hijos. Este proceso es un espacio de diálogo, que promueve la participación activa de todos los implicados en el proceso; es decir, produce información útil especialmente para los padres de familia. De este modo, la evaluación cobra sentido en cuanto permite que exista comunicación y toma de decisiones que garanticen la calidad de la educación y apoyen a la solución de diversos problemas a lo largo del proceso, pues independientemente del momento en que se realice, debe tener en cuenta cada proceso que lleva a cabo el niño.

Esto evidencia que la retroalimentación brindada a los padres del proceso de sus hijos ayuda a proporcionar información sobre las competencias de los niños, sobre lo que saben, sobre lo que hacen y sobre la manera en cómo actúan. La retroalimentación permite conocer cómo es el desempeño y cómo se puede mejorar en el aula y en casa. Aparte de los informes pedagógicos, también se utilizan rúbricas o matrices de evaluación para retroalimentar a los padres de familia sobre los desempeños de sus hijos. En las rúbricas se da información sobre la meta o valoración esperada, sobre los diferentes niveles de desempeño y sobre el nivel actual del estudiante (ver Figura 2). La rúbrica les permite a los padres de familia ver exactamente en qué nivel está el estudiante y lo que debe hacer para llegar a la meta esperada.

Tabla 1. Ejemplo de una rúbrica utilizada en la institución educativa

META /VALORACIÓN	DESEMPEÑO SUPERIOR	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO BAJO
Comprende el significado de oraciones y textos cortos.	Reconoce que las oraciones están formadas por palabras, completando y organizando oraciones identificando palabras que le dé un significado coherente.	Completa y organiza algunas oraciones identificando ciertas palabras que le den un significado coherente.	No completa ni organiza oraciones con palabras que le den un significado coherente.

Fuente: Elaboración propia.

Por esta razón, se puede decir que la retroalimentación es una herramienta efectiva para aprender. Los padres de Santiago se sienten agradecidos con lo que hace la institución educativa y piensan que los informes son una muestra fehaciente de lo que la docente observa en cada niño. Al respecto comenta lo siguiente:

*“Santiago es un niño inquieto y a veces con bastante energía, pero sabemos que con las sugerencias que se dan nosotros como sus padres nos comprometemos con todo su proceso, la idea es colaborar para que él cada día crezca, se desarrolle y alcance cada una de los contenidos, en casa hacemos todo lo posible por llevar a cabo cada recomendación que nos brinda, es importante que usted como docente se dé cuenta que los papás también colaboran en este proceso.”*

Analizando lo anterior se puede inferir que la retroalimentación exige que sea descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Es decir, la retroalimentación se da y se recibe cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, cuando se refiere a situaciones concretas y cuando se espera que los niños puedan desarrollarse plenamente. Es sustancial resaltar que con relación a las entregas de informes bimestrales todas las docentes comentaron que la mayoría de las familias quieren que se les dé más información sobre sus hijos y más estrategias para trabajar con ellos. Inclusive, quieren seguir apoyando a sus hijos en periodos de vacaciones. Así sus hijos no tengan muchos aspectos a mejorar siempre están pidiendo ayuda. Una de las docentes comenta lo siguiente:

*“... En general los padres responden bien a lo informado. Los papás del jardín son padres muy dispuestos a apoyar todo lo que les decimos. La mayoría de Padres intentan retomar las recomendaciones que se les dan y hacen todos sus esfuerzos y participan de cada uno de los apoyos sugeridos como apoyo de psicología, terapia del lenguaje u ocupacional, siempre hacen todo lo posible.”* (entrevista a docente titular de Prejardín 2).

El informe por bimestre se convierte en una herramienta estratégica para las docentes. Con el registro mensual a través del observador logran describir cada área del desarrollo. Por esto los padres de familia deben aprender a usar de manera adecuada esta información. De esta forma se podrá observar si se está actuando en casa para que los estudiantes alcancen los desarrollos esperados. Los padres de Isabela consideran que los informes ayudan a mejorar su rol de padres puesto que se trabajan puntos como los límites, las practicas de crianza y hábitos y rutinas necesarios para los niños. Ellos anotan lo siguiente:

*“El jardín para la niña es un espacio en el que ella comparte y conoce muchas cosas, el estar algunas horas la convierte en un ser más autónomo. El que podamos escuchar y conocer cada aspecto es de vital trabajo, de esta manera somos conscientes de lo que Isa necesita y más ahora de su ingreso a colegio grande.”*

Por último se hace referencia a lo expresado en la reunión por la madre de Simón. Ella se sienta contenta hasta el momento con el trabajo que está haciendo con Simón. Porque ella es madre soltera, entonces toda la educación de su hijo recae en otros actores como



su madre y sus hermanos. Por esto resalta la importancia de las reuniones con las docentes para poder brindarle a los otros miembros de la familia información necesaria para que colaboren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Simón. Esto es básico dentro de la educación de un niño preescolar, es obligatorio que las demás personas que comparten con el niño conozcan como es su proceso y puedan acceder colaborativamente en su desarrollo.

Por esto la necesidad de conocer los objetivos y los usos del informe descriptivo para padres, docente y estudiantes. En algunas ocasiones no se aprovecha el momento de brindar retroalimentación a los niños, y se da mayor importancia al cumplimiento de los contenidos. La idea es lograr consolidar, profundizar o acentuar los elementos más importantes que apoyan el verdadero proceso de aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje es pues, un proceso reflexivo que se beneficia del compromiso que se genera con la evaluación, incluidos los métodos para obtener retroalimentación clara y completa de cómo el estudiante se está desempeñando y cómo podría desempeñarse mejor.

La evaluación formativa conduce a mejorar los logros de los estudiantes a través de procesos de retroalimentación inmediatos y específicos para poder plantear planes de acción que ayuden a que los estudiantes puedan avanzar a tiempo en sus dificultades. Es por esto que a través de la retroalimentación efectiva a los estudiantes pequeños se puede lograr que ellos, en sus primeras etapas, puedan descubrir cómo pueden llegar a los aprendizajes esperados, y cómo sus padres con comentarios a tiempo pueden colaborar en este proceso. En una de las opiniones de la mamá de Isabela, cuenta:

*“Isabela tiene algo que de un tiempo para acá dice que no puedo, no puedo solita, lo que tratamos con Iván es decirle que ella si puede que ella si es capaz de hacer las cosas, si de pronto se le dificulta mostrarle que si lo puede hacer, esa es la manera, motivándola, yo pienso que los niños así como Isabela es muy importante la autoestima, entonces decirle que ella es linda, inteligente, que si puede, ella en la casa nos ayuda en funciones pequeñas, en recoger la mesa, en guardar las cosas, involucrarla en actividades y tareas del hogar, porque ella llega en la casa y dice que ella ya es grande, yo ya hago esto, ya alcanzo el timbre, obviamente hay cosas que no se le permiten hacer, entonces la idea es que tome un rol diferente.”*

Este es un ejemplo de cómo la familia actúa en el progreso de los niños. Los padres juegan un papel determinante dentro del proceso de aprendizaje de los niños y al mismo tiempo con ellos se pueden lograr ofrecer una retroalimentación adecuada. Esta metodología se basa en la creencia de que los niños tienen capacidades, potenciales y curiosidad e interés en construir su aprendizaje; de comprometerse en interacciones sociales y negociar con todo lo que el ambiente les ofrece.

## 5. Discusión y conclusiones

A través de los datos recolectados en el presente estudio se encontraron resultados significativos relacionados a un proceso efectivo y oportuno de retroalimentación en estudiantes en edad preescolar que logrará contribuir en su proceso de aprendizaje. Es desde cada uno de los hallazgos que se logra dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas y ahondar detalladamente en interpretaciones que orientan el comprender y entender del proceso de retroalimentación, el uso del informe y las opiniones de las docentes del nivel, como parte esencial dentro de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes entre los tres y los cuatro años de edad. Desde la visión constructivista del aprendizaje, es primordial que la evaluación forme parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyando su revisión y análisis e incidiendo directamente en la

toma de decisiones para el mejoramiento y perfeccionamiento dentro del aula. La retroalimentación es parte fundamental de este proceso y una de las herramientas esenciales para alcanzar los logros en cada una de las áreas del desarrollo de los estudiantes. Es desde el aula que las docentes pueden utilizar los espacios de evaluación para generar comentarios, orientaciones, explicaciones y seguimientos continuos para que los niños sientan apoyo y puedan avanzar en su desempeño y competencias. A través de los informes realizados, las docentes tienen la opción de utilizar de manera adecuada esa información que se brinda, para que los padres comprendan la urgencia de entender que la educación de los hijos es una tarea en conjunto, y que solo se logra si ellos aprovechan cada ejercicio de retroalimentación para guiar, ayudar y exigir en el proceso de sus hijos desde las tareas, rutinas y prácticas de crianza.

Mediante el análisis del proceso de retroalimentación se dio cuenta que los niños a través de la realización de preguntas, mientras realizan las actividades en sus procesos diarios, dan respuesta positiva cuando se les brinda retroalimentación. Esto se evidencia en sus respuestas, alegrías, motivación y cambios en sus desempeños en guías, actividades, experiencias vivenciales entre otros. A través de la información clara que se les brinda en el momento preciso, los estudiantes avanzan y refuerzan cada una de sus habilidades en beneficio y alcance de los logros esperados para el nivel. Logran comprender la forma en cómo se debe realizar la actividad a nivel cognitivo, corporal, socioafectivo, comunicativo, y así conocen los posibles errores que estaban cometiendo en el desarrollo de la actividad. Se evidenció que es importante estar acompañando cada uno de los pasos y actividades, el proceso de los niños y la forma en cómo solucionan sus necesidades en diferentes contextos para lograr que los estudiantes puedan avanzar y reforzar cada una de sus habilidades en beneficio y alcance de los ítems esperados para el nivel. Durante el proceso de evaluación se brindó información clara a los estudiantes tales como explicaciones mientras desarrollaban guías de trabajo, elogios y felicitaciones cuando terminaban algunas actividad, y correcciones cuando lo hacían de una manera incorrecta para que ellos lograrán comprender la forma en cómo realizaban sus actividades. Este proceso contribuyó a que la evaluación fuera formativa en cada etapa, observando cada paso, avance, logro pero al mismo tiempo entendiendo las dificultades y así construir en un plan de acción en compañía de padres y docentes.

De ahí la necesidad de ofrecer una explicación clara, un elogio y una motivación para que los estudiantes comprendan la forma de hacer las cosas de la mejor manera. La retroalimentación ayuda a que los estudiantes desarrollen estándares para su trabajo, reflexionen y tomen un punto de referencia para aprender. Bruno y Santos (2010) en sus escritos sobre la retroalimentación enfatizan en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática para motivar a los estudiantes.

El proceso de retroalimentación incrementa el aprendizaje de los estudiantes en edad preescolar porque a través de este proceso desarrollan rutinas en el aula que comprueban la comprensión y alcance de los logros y procesos en cada una de sus áreas de desarrollo. La retroalimentación contribuye a que los estudiantes crean en lo que están haciendo y se detengan en un momento a interiorizar sus resultados y así entender que existen formas adecuadas para realizar las tareas en cada uno de los ámbitos. Analizando lo anterior se entiende que, la retroalimentación exige que sea descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Es decir, la retroalimentación se da y se recibe debe tener fines específicos y debe referirse a situaciones concretas para que los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Las docentes del preescolar se concientizan de la necesidad de aprovechar y valorar cada espacio para dar una retroalimentación efectiva a sus estudiantes. Es así como ellas trabajan en sus prácticas de enseñanza y de evaluación para lograr que los estudiantes entiendan lo que se les explica, lo que se les corrige y lo que se les dice para saber que sí se esfuerzan; si lo vuelven a realizar se van a sentir felices y cómodos con el resultado. La idea es estimular el aprendizaje de los niños para que se muestren motivados e interesados por enriquecer sus conocimientos. Una de las características principales de la evaluación formativa es que permite hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje; es decir, la evaluación no sucede en un momento específico del curso, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (McMillan, 2001). De esta forma se asegura un continuo mejoramiento tanto del proceso de aprendizaje de los estudiantes como de la práctica del docente. Esto implica entender que la evaluación no termina cuando se asigna una nota, sino que puede ir mucho más allá al retroalimentar a los estudiantes, indicándoles cuál es su estado actual, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para alcanzar esa meta (McMillan, 2001). El proceso de retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente cuando se hacen evaluaciones formales. Como estrategias de retroalimentación, se muestra la utilización de diferentes actividades para reforzar conocimientos, habilidades, procesos y competencias.

Los objetivos y usos del informe descriptivo se orientan a dar conocimiento detallado a los padres de familia de lo sus hijos hacen, saben y requieren. Los padres reconocen que es importante retroalimentar a sus hijos en casa, pero por cuestiones de tiempo y orientación no lo hacen de la manera correcta, y olvidan ciertos elementos que pueden apoyar a sus hijos a lograr los desarrollos esperados para el nivel. Como familias expresan que consideran al informe descriptivo como un gran insumo para su rol como educadores dentro de casa, que trabajan en las recomendaciones dadas y en comprometerse para alcanzar una comunicación bidireccional con el colegio y así evidenciar trabajo de seguimiento y apoyo de sus hijos.

La comunicación entre docentes y padres de familia es fundamental en el proceso de evaluación en niños en edad preescolar. Los docentes deben proporcionar consejos y recomendaciones para que ellos los padres implementen en sus hogares. De igual manera los docentes deben conocer las estrategias que los padres utilizan para apoyar a sus hijos y la forma como brindan retroalimentación. Este conjunto de datos permite interpretar si los padres de familia, como acudientes de sus hijos, logran comprometerse realmente con su proceso de aprendizaje, comprendiendo la necesidad de garantizar a través de pequeñas actividades una forma de retroalimentar que aporte resultados positivos para que los niños progresen en sus dimensiones no solo a nivel cognitivo sino en cada área de desarrollo: social, comunicativa, corporal, estética.

Desde aquí se reportan las opiniones y percepciones de los padres de familia con relación al informe descriptivo, las reuniones que se realizan y la información que se brinda del proceso de sus hijos. Esto posibilita hacer una mirada retrospectiva de las reuniones que se realizan y saber si realmente aportan gran significado a las familias, por esto esta se acompaña con los beneficios del proceso, lo cual colabora en seguir mejorando las reuniones, la descripción realizada y planes de acción. Esto está acompañando con sugerencias que los padres de familia dan acerca de cómo podrían mejorar las reuniones periódicas y algunos consejos para realizar un seguimiento más detallado del avance de sus hijos y la forma en cómo ellos podrían comprometerse.

La importancia de la implicación de los padres en la educación de sus hijos es algo respaldado y reconocido por varios estudios de investigación. Esto exige una comunicación cada vez más cooperativa entre la familia y la escuela para alcanzar mejoras, educación de calidad y lo más importante reacciones positivas en los estudiantes. El preescolar es un ambiente que pertenece a los niños, donde ellos actúan y se desenvuelven gran parte de su tiempo. La idea es que los padres a través del informe descriptivo que se le presenta cada dos meses puedan conocer detalladamente cada una de las habilidades, procesos, actitudes, recomendaciones en cada una de las dimensiones.

Para finalizar, presentamos algunas recomendaciones a tener en cuenta dentro del proceso de retroalimentación para que este sea auténtico, efectivo y útil en beneficio del proceso académico y formativo de los niños en edades tempranas. Estas recomendaciones se hacen con base en los hallazgos más importantes del estudio.

1. Contemplar siempre el proceso de cada niño y así conocer sus fortalezas, intereses, necesidades, habilidades y aspectos a mejorar.
2. Aprovechar cada actividad para generar evaluación y retroalimentar reforzando siempre la motivación, exigencia y autoestima de cada niño y niña para que avancen en sus procesos de desarrollo.
3. Tener una comunicación periódica con los padres de familia para dar a conocer planes, modificaciones y mejoras en sus prácticas para lograr avance en sus procesos pedagógicos.
4. Las docentes necesitan generar constantemente información vital para los estudiantes para que la retroalimentación se convierta en piedra angular del proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Entender toda acción de evaluación como una forma de intervención en la realidad de los niños para que la retroalimentación les genere experiencia tangible que los haga participes y con un rol activo dentro de su proceso formativo.

## Referencias

- Ackerman, D. y Coley, R. (2012). *State Pre-K Assessment Policies: Issues and Status*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Addi-Raccah, A. y Arviv-Elyashir, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspectives. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Appl, D. J. (2000). Clarifying the preschool assessment process: Traditional practices and alternative approaches. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 219-225.
- Bennett, R. E. (2011). Formative Assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. y Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Blok, H., Ruben G., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. y Leseman, P.P.M. (2005). The Relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development* 29(1), 35-47.

- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Boone, H. y Crais, E. (1999). Strategies for family-driven assessment and intervention planning. *Young Exceptional Children*, 3(1), 2-12.
- Brink, M.B. (2002). Involving parents in early childhood assessment: Perspectives from an early intervention instructor. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 251-257.
- Brown, M. (2000). *Recommended practices: A review of the literature on parent education and support*. Newark, DE: University of Delaware, Parent Education Cooperative Extension Service.
- Bruno, I. y Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dodd, A.W. (1996). Involving parents, avoiding gridlock. *Educational Leadership*, 53(7), 44-46.
- Dunn, K.E. y Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment Research y Evaluation*, 14(7). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., Debruin-Parecki, A. y Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, 1-2.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. y Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Gettinger, M. (2001). Development and implementation of a performance-monitoring system for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29, 9-15.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falner Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hoover-Dempsey, K.V. y Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Irons, A. (2007). *Enhancing Learning through Formative assessment and feedback*. Nueva York: Routledge.
- López, A.A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- McMillan, J.H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston, MA: Allyn y Bacon.

- McMillan, J.H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College.
- Melmer, R., Burmaster, E. y James, T.K. (2008). *Attributes of effective formative assessment. Washington, DC: Council of Chief State School Officers*. Recuperado de <http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>
- National Association for the Education of Young Children y National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8. Joint position statement*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Santos, L. y Pinto, J. (2010). ¿Is assessment for learning possible in early school years? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(285), 283-289.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shepard, L., Kagan, S. y Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Educational Goals Panel.
- Shonkoff, J. P. y Meisels, S. J. (Eds.) (2000). *The handbook of early childhood intervention*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wiggins, G. (1993). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Wiliam, D. y Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). Nueva York: Teachers College.

## Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México

### Explicit evaluation conceptions in teaching Preschool Education in Jalisco, Mexico

Lya Sañudo Guerra<sup>1\*</sup> y María Isabel Sañudo Guerra<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Jalisco y <sup>2</sup> Centro de Investigación y Difusión en Educación Preescolar

Este texto describe la primera etapa de una investigación más amplia para construir un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar. Esta etapa tiene como objetivo conocer las concepciones de las docentes en educación preescolar con respecto a la evaluación para conformar una base sustantiva que permita el diseño de una evaluación alterna para este nivel. Es un trabajo de investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), se utiliza el método de análisis descriptivo a través de la aplicación de un cuestionario, pertinente para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos. Los resultados dan cuenta de las concepciones de las educadoras con respecto a la evaluación en su práctica. Las docentes de la muestra conocen el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el fin fundamental, que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula. Los docentes usan más instrumentos de registro en sus procesos de evaluación, y menos proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. Asocian más a la evaluación con la información que requieren al inicio del trabajo en el ciclo escolar que con la evaluación permanente o final. De la misma manera, la concepción de evaluación es un proceso de una sola dirección, y no de retroalimentación entre los participantes.

**Palabras clave:** Concepciones explícitas, Evaluación, Preescolar.

This paper describes the first stage of a wider investigation to build a model of evaluation for children in pre-school education. The objective in this stage is to know the teachers conceptions in pre-school education related to assessment in class, and to form a substantive basis that allows an alternative evaluation design for this level. It is a research with a mixed methodological approach (qualitative and quantitative), uses the method of descriptive analysis through the application of a questionnaire, relevant to retrieve explicit conceptions or knowledge. The results show the teacher's beliefs of the assessment in their teaching practice. Sample teachers know the main character of the preschool evaluation, however, they do not conceptually dominate the fundamental purpose, which is to contribute consistently in learning of their students through observation, reflection, identification and systematization of the of their forms of intervention in practice in the classroom. Teachers use more instruments of registration in their processes of evaluation, and fewer search projects, problems identification and formulation of alternative solutions. They associated the assessment with the information required at the beginning of the school year, and not with permanent or final evaluation. The concept of evaluation is a one direction process, not a feedback between participants.

**Key words:** Explicit conceptions, Assessment, Preschool.

## 1. Introducción

La evaluación siempre ha sido un tema controvertido en la educación preescolar, por un lado se le considera una intromisión al proceso en este rango de edad y por el otro se insiste en que, como todo proceso educativo debe ser evaluado. Es evidente que la toma de decisiones en el aula depende de la recuperación del avance en el aprendizaje de los niños y niñas y por lo tanto una forma alternativa de evaluación debe ser incorporada en la práctica docente. Este ha sido el origen del proyecto de investigación “Un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar” financiado por Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Gobierno del Estado de Jalisco en México 2011-06, Clave 170324.

La primera etapa de esta investigación describe las concepciones de las educadoras con respecto a la evaluación en su práctica docente y este texto da cuenta de los resultados. El objetivo fue “Conocer las concepciones de las docentes en educación preescolar con respecto a la evaluación para conformar una base sustantiva que permita el diseño de una evaluación alterna para este nivel”. El supuesto fue que el modelo que está en proceso en esta etapa tiene como base las concepciones que tienen las educadoras, con la idea de que el modelo sea pertinente y altamente contextualizado. Este objetivo se alinea a la política actual donde se fincan las bases para que cada entidad federativa diseñe instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa que permitan brindar un apoyo diferenciado a los estudiantes de educación básica.

En México, el nivel de educación preescolar que se imparte a niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad y es el primer ciclo de la educación básica obligatoria. Presentó cambios importantes dentro de su estructura curricular con la implementación de La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). La finalidad de esta reforma fue desarrollar una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, que coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los estándares curriculares establecidos por periodos escolares, y “favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, 2011b:11).

Este proceso de reforma curricular se consolida en el ciclo 2011-2012, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. *El Plan de estudios 2011, Educación Básica, y el Programa de estudio 2011, Guía para la Educadora o Educación Básica, Preescolar* son documentos que se constituyen como un referente que permite guiar la práctica docente hacia el desarrollo de competencias en el aula, y que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes. Los propósitos de este programa expresan los logros infantiles que se esperan como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo.

Las investigaciones referidas a la evaluación en preescolar en cuanto a las concepciones y saberes de las docentes<sup>1</sup> son escasas. En las diferentes bases de datos consultadas se

---

<sup>1</sup> En el estado de Jalisco el rol docente en educación preescolar lo desempeñan mujeres, por lo que en el texto se utilizan los términos la “docente” o la “educadora” indistintamente y siempre en femenino.



recuperaron seis reportes (De la Garza, 2004; Ginés, 2004; Gómez y Seda, 2008; Juárez y Delgado, 2007; Martínez y Rochera, 2010; Torres, 2000). En estos estudios se establece la importancia de considerar la relación entre las creencias de las docentes y la evaluación que realiza. Enfatizan la necesidad de diseñar instrumentos que permitan dar cuenta de los niveles de logro de los alumnos preescolares. Los reportes no mencionan o no profundizan en la forma en que los docentes diseñan y llevan a cabo la evaluación de competencias en el aula. Como consecuencia, se considera relevante desarrollar investigaciones que tengan como objeto de estudio las prácticas de evaluación que las docentes del nivel de preescolar realizan, especialmente en el marco de las nuevas exigencias de la Reforma Integral de la Educación Básica.

A continuación, se muestra una síntesis del informe final de la primera etapa de la evaluación diagnóstica del proyecto. Se describe el marco conceptual acerca de la evaluación y las concepciones explícitas como categorías fundamentales de la investigación, como son la evaluación en general; la planificación, situación de aprendizaje y la evaluación en el aula. Se refiere la metodología y finalmente se realiza un análisis descriptivo de los resultados y se presentan las reflexiones finales.

## 2. Evaluación para el logro de aprendizajes

Aunque las docentes en preescolar reconocen la importancia de evaluar por competencias, existen una serie de vacíos como lo menciona Tobón (2011):

*“1. Falta claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos. En muchas escuelas e instituciones educativas las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer las estrategias e instrumentos de evaluación de competencias más pertinentes con sus alumnos por falta de formación en el área.*

*2. Existen docentes que aún no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más que una pedagogía, que pronto pasará como ocurre con todas las modas. De allí que, a veces, los términos como “aprendizajes esperados”, “indicadores”, “niveles de desempeño”, “evidencias” etc., se vean como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional” (p.7).*

Estas ideas refuerzan la relevancia de la evaluación por competencias para mejorar las prácticas docentes y con ello la calidad del aprendizaje de los niños y niñas. En la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, su objetivo es identificar y obtener evidencias sobre los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, para elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre sus logros de aprendizaje a lo largo de su formación. Esto hace necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus propias formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias.

En el nivel preescolar, de acuerdo al programa vigente, se evalúan los aprendizajes esperados que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro las competencias y los estándares curriculares. Se valoran los rasgos de la intervención docente que la caracterizan por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje, así como las formas de organización del grupo y el aprovechamiento del tiempo en relación con las situaciones de aprendizaje. Además se da cuenta de la participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (lectura en casa, reforzar prácticas del lenguaje, entre otras).

En los procesos de evaluación para el logro de aprendizajes, el docente estima la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, y las adecua a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; mejora los ambientes de aprendizaje en el aula: organiza actividades, relaciones que se establecen en el grupo, espacios, y aprovechamiento de materiales didácticos en la jornada diaria; y finalmente valora si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes y si los alumnos lograron los aprendizajes esperados.

El proyecto de investigación está fundamentado en la tendencia teórica de la evaluación alterna formativa. Se trata de la creación de un sistema a través de un extenso período de discusión entre diferentes grupos de interés. El evaluador recoge, clarifica, organiza y difunde entre cada grupo la perspectiva de los demás, con vistas a la creación de un conjunto final de valores e indicadores que servirán como estándares de calidad válidos para todas las organizaciones participantes (Fernández-Ramírez, 2009).

Se trata de contar con una descripción válida de la realidad organizacional. No es una tasación, comparación o rendición de cuentas sino un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Responde a un modelo alternativo, porque no es racionalista, es apolítico y de corte constructivista.

Este tipo de evaluación es la que más se aleja de una perspectiva racionalista convencional. Plantea que no existen realidades objetivas, sino construcciones sociales, como es el caso de los indicadores que se construye en la interacción entre el observador y el objeto; y que en el proceso se construyen nuevas realidades (Fernández-Ramírez, 2009). Todo indicador cuantitativo no es más que una simplificación con la que tratamos de captar los matices cualitativos del objeto, que se violentan cuando el discurso se organiza en torno a las cualidades del número y no a las del objeto.

Estos planteamientos son todo un desafío al pensamiento dominante en gran parte de nuestras ciencias sociales y entre muchos de nuestros colegas. Los datos evaluativos sirven, bien para informar a los grupos interesados sobre las actuaciones y logros de un programa; comprender si el programa está cumpliendo correctamente con el objetivo y los evaluados han aumentado sus competencias o habilidades gracias a su participación en el proceso; y, conocer mejor sobre los problemas que afronta y el modo de resolverlos.

No se centra en la discusión sobre cómo desarrollar conocimientos válidos, sino en plantear la evaluación como una herramienta útil para orientar y apoyar el cambio educativo deseado. Entonces, la idea es encontrar elementos de reflexión, cuantitativos o no, que sirvan como indicio para concluir sobre el estado del objeto en el criterio del que tratemos.

En este sentido, Stobart (2010) afirma que la evaluación, finalmente, es una actividad socialmente determinada y, a su vez, refleja estructuras sociales. “Es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos” (p.168).

En consecuencia, la evaluación no puede aplicarse exclusivamente al final de un proceso para comprobar el rendimiento. La evaluación, como cualquier otro elemento curricular, tiene que estar presente desde el comienzo de la actividad docente, de manera que “se aprovechen todas sus virtualidades y se pongan al servicio de la consecución de los propósitos educativos generales” (Casanova, 2002: 79). La evaluación no sólo debe servir

para constatar lo negativo, también hay que utilizarla para rescatar lo positivo y favorecerlo.

Una definición pertinente para este enfoque es la que propone Casanova (2002), la evaluación educativa:

*...Consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente* (p. 60).

Por lo que la finalidad de la evaluación pasa a ser, fundamentalmente, la mejora de los procesos educativos, por delante de la comprobación exclusiva que ha sido durante mucho tiempo (demasiado). Si, por otro lado, reconocemos la diversidad de la población escolar, esa mejora debe ser para todos y, por lo tanto, respetar las diferencias existentes. “Una evaluación para el perfeccionamiento y la mejora respeta, obligadamente, la diversidad del alumnado. Es un componente curricular más al servicio de la educación” (Casanova, 2002:80).

Para la docente, la evaluación representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión sobre su intervención en el aula. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que favorezca el logro de aprendizajes esperados en los niños. En esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, así como las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente.

La docente selecciona y organiza los aprendizajes esperados de los campos formativos establecidos en el programa de estudio, para diseñar situaciones de aprendizaje, considerando las necesidades y características particulares de los niños que integran el grupo. En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del desarrollo y aprendizaje infantil de manera continua e integral. Lo cual ofrece la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo.

Una evaluación útil para la práctica real en el salón de clase implica determinar la pertinencia y lo significativo de la situación de aprendizaje que se plantea con relación a los intereses y el contexto de los alumnos. Permite conocer los alcances de sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarla, en donde las situaciones de aprendizaje son el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos y se valore el logro de sus aprendizajes:

Estas ideas dejan clara la importancia de la evaluación para el logro del aprendizaje en el aula, a continuación se describe el proceso que se llevó a cabo en la investigación.

### **3. Las concepciones explícitas de las educadoras**

Las concepciones sobre la evaluación y sus momentos asociados como lo es la planeación y la situación de aprendizaje que las educadoras tienen, constituyen uno de los factores fundamentales para determinar las decisiones que toman con respecto a su trabajo en el aula. Conocer estas concepciones permite acercarse a las formas y razones que

determinan la práctica docente cotidiana (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006):

*“Las concepciones de los profesores existen en un nivel representacional explícito –el que Rodrigo (1993) llamaría conocimiento– sino también teorías implícitas de las que el sujeto, en este caso el profesor, no es consciente y que, sin embargo guían su acción”* (p. 172).

En esta investigación no se trata de indagar el nivel implícito, sino de describir el más explícito de sus concepciones, que es la condición más accesible. Se opta por un cuestionario que contiene preguntas dirigidas a los conocimientos sobre las categorías y subcategorías de análisis implicadas en los tres momentos del proceso docente: planificación, situación de aprendizaje y evaluación. Las concepciones explícitas se activan de forma automática y se muestran en repuestas rápidas sin consumir recursos o usar la reflexión. Estas características las hace especialmente útiles para evitar las respuestas de carácter deliberado y obtener las concepciones que se encuentran detrás de lo que la docente realiza en su práctica y por ende en la práctica y uso de la evaluación.

#### 4. Metodología

Es un trabajo de investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo). Por el grado de adecuación objetivo, se seleccionó el método de análisis descriptivo. Este se basó fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario, pertinente para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos de las educadoras. El trabajo está basado en el concepto de pilotaje de Landsheere (1996) que permite entender la evaluación, no como una imposición externa y ajena o como una agresión a la que hay que resistirse, sino como una fuente de información rigurosa que permite reorientar el camino antes de que sea demasiado tarde.

El diseño del cuestionario está basado en la discusión con las mismas educadoras, su discurso, sus prácticas y el avance en el desarrollo de los niños y niñas de preescolar; se toman en cuenta las complejidades implicadas en cada ámbito geográfico. La validez, se establece al encontrar indicadores que cuenten con el consenso y la aprobación de los grupos implicados.

Las tres categorías y sus correspondientes subcategorías son constructos sociales y funcionan como indicadores que permiten identificar y ordenar las concepciones en las respuestas de las educadoras. Este objeto que intenta ser valorado mediante el conjunto de indicadores, no existe de manera concreta y palpable, sino que los indicadores lo crean (definen) y delimitan, obviando que la situación podría ser definida y construida de maneras diferentes (Dahler-Larsen, 2007).

Para establecer las categorías del estudio, se construye una definición operativa de los conceptos, objeto de estudio de la investigación, que tienen que ver con los tres momentos del trabajo del aula: *planificación didáctica, situaciones de aprendizaje, evaluación para el logro de aprendizajes*. Este proceso se fundamenta en las caracterizaciones del PEP, 2011/Guía para la educadora. Cada uno de estos conceptos representa una categoría de análisis. La definición conceptual de cada categoría de análisis, deriva en un conjunto de operaciones empíricas (comportamientos) que se clasificaron como subcategorías constituidas a través de un grupo de discusión. Esto significa que en la definición conceptual de las categorías o conceptos objeto de estudio, se exponen los comportamientos característicos de cada una. Proceso que permitió que las respuestas de las docentes se pudieran registrar y analizar de acuerdo a las subcategorías de análisis.

La población objeto de estudio de la investigación, son los docentes de nivel preescolar del estado de Jalisco, México. Dado que la población en su totalidad no es abordable, y considerando los recursos reales a disposición del equipo de investigación, se utilizó el método de muestreo aleatorio simple para reunir los individuos con las características más importantes de la población, de cara a los objetivos del estudio.

El procedimiento para la consecución de la muestra aleatoria simple fue el siguiente: se solicitó autorización a las autoridades para ingresar a la base de datos electrónica de los planteles en el estado de Jalisco. Se seleccionaron 176 planteles de municipios de la entidad, mediante un procedimiento aleatorio. Con este marco, listado o base de datos, se encontró la información necesaria sobre la identidad de las unidades de la población docente. Por razones operativas se eligieron nueve de las 15 regiones del estado, en función del número de entrevistadoras.

El total de docentes en el estado es de 14, 736, tal como se muestra en la tabla 1, que también muestra la distribución de escuelas y alumnos por tipo de sostenimiento.

Tabla 1. Preescolar en Jalisco ciclo escolar 2011-2012

	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR	TOTAL
Alumnos	7,343	251,212	55,341	313,896
Docentes	890	10, 391	3,455	14,736
Escuelas	1,022	3, 160	1,196	5,378

Fuente: SEP (2012) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012 (pp. 34-38).

La muestra se conformó de 745 docentes, que representan el 10% del total de las nueve regiones de Jalisco. Son educadoras del segundo y tercer grado de preescolar.

El trabajo de campo es una fase en que los aspectos prácticos dominan claramente la situación e imponen serias restricciones a diseños ideales de recogida de datos (Cochran, 1976; Manheim, 1982; Raj, 1980). Por ello, la obtención de un muestreo adecuado no solo permite ajustarse a las limitaciones prácticas si no que permite concentrar los esfuerzos en realizar un estudio de mayor calidad y exactitud derivando en conclusiones más fiables.

## 5. Resultados

### 5.1. Las concepciones acerca de la evaluación

Se pretenden identificar los conocimientos o concepciones explícitas que los docentes presentan en relación al concepto “*evaluar para el logro de aprendizajes*” caracterizado en el Plan de Estudios 2011. El cuestionario se conforma de ocho preguntas abiertas, y se aplicó de forma individual. Fue un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve, se utilizaron las preguntas abiertas ya que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. A continuación se presentan las preguntas que conforman el instrumento, la definición conceptual de las categorías y subcategorías, los resultados obtenidos en el instrumento, así como los hallazgos.

*Pregunta 1: ¿Qué significa la evaluación en tu práctica docente? Categoría: Evaluación para el logro de aprendizajes*

En el caso de la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que

el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que “establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 2. Resultados Pregunta 1-Instrumento A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje	33%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	21%
Realizar evaluación inicial o diagnóstica	19%
Realizar evaluación permanente	16%
Realizar evaluación final	6%
Realizar evaluación intermedia	5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que la mayoría de las docentes identifican la evaluación con la identificación de los avances y dificultades que presentan sus alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje, solamente al inicio de la sesión. Es interesante notar que un porcentaje alto, la relaciona con la valoración de su práctica. La tercera parte de las entrevistadas centran la evaluación en el aprendizaje de sus estudiantes, esta concepción se asocia con un modelo formativo de evaluación.

*Pregunta 2: ¿Cuál es el objetivo al evaluar los aprendizajes de los alumnos? Categoría: Objetivos en la evaluación de aprendizajes*

El objetivo en la evaluación de los aprendizajes es con el fin de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva del aprendizaje.

Un poco más de la mitad de las docentes determina que el objetivo de la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar es para identificar avances y dificultades, igual que en la pregunta anterior. En la tabla 3, en menor porcentaje, “se identifica que la evaluación puede ser útil para mejorar la planificación” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 3. Resultados Pregunta 2-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Identificar los avances y dificultades en los procesos de aprendizaje de los alumnos	53%
Identificar la pertinencia de la planificación, para adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los alumnos	34%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	8%
Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula	3%
Conocer la pertinencia en el orden de contenidos	2%

Fuente: Elaboración propia.

*Pregunta 3: ¿Describe los momentos de evaluación que conoces? Categoría: Momentos de evaluación*

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto incluye “la necesidad de realizar valoraciones específicas en el inicio, en la parte intermedia, al final y durante el ciclo escolar, que arrojen datos estandarizados acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 4. Resultados Pregunta 3-Instrumento A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Evaluación Inicial o diagnóstica	31%
Intermedia	29%
Final	21%
Permanente	19%

Fuente: Elaboración propia.

La similitud en el promedio de respuestas por cada subcategoría que se presenta en la tabla 4, sugiere que la muestra de docentes si conoce los momentos de evaluación caracterizados en el PEP 2011. Sin embargo la pregunta solicita una descripción de estos, acción que los docentes no plasmaron en sus respuestas. Las concepciones de las docentes con respecto a la evaluación se limitan a conocer algunos de los tipos de evaluación parece que no las definen y menos las aplican.

*Pregunta 4: ¿Qué es la autoevaluación? Categoría: Autoevaluación entre los estudiantes*

La autoevaluación “busca que estos conozcan y valoren sus propios procesos de aprendizaje, sus actuaciones, y que cuenten con bases para mejorar su desempeño” (SEP, 2011a:32).

Tabla 5. Respuestas Pregunta 4-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS QUE COINCIDEN CON LA SUBCATEGORÍA PREESTABLECIDA
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	91%
Proceso en que los estudiantes valoran sus propios procesos de aprendizaje	5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5, se observa que el significado que las docentes le otorgan al concepto de autoevaluación, su concepción, se relaciona con el proceso mediante el cual los profesores conocen y valoran los aciertos en la intervención educativa y sus prácticas docentes y no les otorgan a sus alumnos la posibilidad de valorar sus logros. La evaluación la concibe como una acción externa al proceso de sus estudiantes.

*Pregunta 5: ¿Qué es la coevaluación? Categoría: Coevaluación entre los estudiantes*

Este tipo de evaluación “es un proceso que permite a los estudiantes aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 6. Respuestas Pregunta 5-Instrumento A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Proceso que permite que todos los participantes del proceso educativo, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios de evaluación	53%
Es un proceso que permite al alumno valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros	14%
Proceso que permite a docentes valorar las formas de intervención de sus compañeros	8%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 encontramos con el 53% las respuestas de los docentes que describen la coevaluación como un proceso que permite que directivos, docentes, alumnos y padres de familia o tutores, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios e instrumentos de evaluación, para posibilitar que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje, pero no la conciben como una acción entre compañeros.

*Pregunta 6: ¿Qué es la Heteroevaluación? Categoría: Heteroevaluación*

La heteroevaluación está “dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente” (SEP, 2011a: 32).

La tabla 7 muestra que la mayor parte de la muestra no conocen el concepto de heteroevaluación (30%), y no contestaron la pregunta (27%). Solo un pequeño porcentaje de docentes define el concepto.

Tabla 7. Respuestas Pregunta 6-Instrumento Diagnóstico A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
No conoce el concepto	30%
No contesto	27%
Si conoce el concepto	4%

Fuente: Elaboración propia.

*Pregunta 7: Menciona algunos instrumentos que utilizas en el proceso de evaluación. Categoría: Instrumentos de evaluación*

Para el registro del proceso de aprendizaje de los alumnos, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos. Es necesario que al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos.

Como se observa en la tabla 8, los docentes utilizan con recurrencia los instrumentos que permiten registrar aspectos relevantes en el desarrollo de las actividades durante la jornada de trabajo y valorar aspectos de su intervención docente, tal es el caso de la observación directa o diferida como es el diario de campo. Prácticamente no conocen las rúbricas propias de la evaluación de competencias y con un menor uso están las pruebas, los instrumentos de diseño propio y los proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. Sus concepciones explícitas acerca de los instrumentos de evaluación y uso son muy limitadas y están referidas a la observación sin incluir instrumentos focalizados.

Tabla 8. Resultados Pregunta 7-Instrumento A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Diario de trabajo	23%
Observación directa	19%
Expediente del alumno	17%
Portafolios	13%
Entrevistas	10%
Encuestas	2%
Instrumentos propios	1%
Rubrica	1%
Proyectos colectivos	1%

Fuente: Elaboración propia.



*Pregunta 8: ¿Que sugieres para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes? Categoría: Sugerecias para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes*

Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos (tabla 9). Asocia a la evaluación con la práctica global no con una estrategia o instrumento concreto para hacerlo o mejorar su forma de evaluar.

Tabla 9. Respuestas Pregunta 8-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Modificar la práctica docente	27%
Mejorar la planeación	20%
Parámetros establecidos	16%
Instrumentos de evaluación estandarizados	13%
Instrumentos de evaluación flexibles	10%
Capacitación docente	7%
Presencia de auxiliares	4%
Grupos menos numerosos	3%

Fuente: Elaboración propia.

## 6. Reflexiones finales

A partir de estos hallazgos se puede afirmar que la muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar que es identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, específicamente en la etapa inicial. Es interesante notar que las educadoras conciben la evaluación como una forma externa de conocer el aprendizaje de sus estudiantes, entiende que conocer los resultados puede mejorar su hacer cotidiano, no les otorgan a sus alumnos la posibilidad de valorar sus logros de sí mismos o de sus compañeros. Las concepciones explícitas de las docentes se limitan a conocer los nombres de los tipos e instrumentos de evaluación, especialmente utilizando la observación pero no dan cuenta de cuál es su función. Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos.

La muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el propósito fundamental que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula.

La concepción de las educadoras con respecto a la evaluación es racionalista y convencional. Las consideraciones con respecto a la construcción social compartida de los aprendizajes esperados no se observa con claridad. Sin embargo hay muchas posibilidades de lograr sistematizar lo observado para obtener información permanente del logro de los niños y las niñas de su grupo. De La concepción de evaluación es un proceso de una sola dirección, y no de retroalimentación entre los participantes.

Se considera que las educadoras se encuentran en la dirección correcta, es decir a partir de las concepciones descritas pueden profundizar los conocimientos y orientar sus estrategias e instrumentos para llegar a hacer de la evaluación un proceso productivo y

eminentemente formativo con la participación de todos los involucrados, una manera más de aprender de forma progresiva y continua.

## Referencias

- Dahler-Larsen, P. (2007). ¿ Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. *Evaluación de políticas públicas*, 836, 93-104.
- Casanova, M.A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cochran, W. G. (1976). *Técnicas de muestreo*. México: Editorial Continental.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(9), 807-816.
- Fernández-Ramírez, B. (2009). Construccinismo, posmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital*, 15, 119-134.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (mayo-agosto), 13-37.
- Gómez, R. y Seda, S. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX(119), 33-54.
- Juárez, M. C. y Delgado, A. (2007). Resultados del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Muralla.
- Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre enseñanza y aprendizaje, en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Schever, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.171-188). Barcelona: Graó.
- Martínez, S. y Rochera, M.J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47(15), 1025-1050.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica, Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012*. México: SEP.
- Raj, D. (1980). *The design of sample survey*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Stobart, G. (2010). *Tipos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En R.M. Torres, *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (pp. 2-33) Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

## Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?

### Game, interaction and educational materials in the preschool level. What do you do and how you learn?

Marcela Román\* y Cecilia Cardemil

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

El artículo que se presenta da cuenta de una estrategia de evaluación mixta que aborda el uso dado en el aula a los recursos y materiales educativos y sus efectos en los aprendizajes de los niños y las niñas que asisten a kínder y pre kínder en escuelas chilenas públicas y privadas subvencionadas. Para tales propósitos la evaluación recoge información respecto de la disponibilidad, valoración y uso de los materiales educativos en una muestra representativa de educadoras de párvulos en el sistema (cerca de 500 profesionales), similar número de asistentes de educación Preescolar y responsables de las unidades pedagógicas de las escuelas. Los análisis y hallazgos de esta fase, permiten derivar un conjunto de casos en los cuales y, apoyados en la observación etnográfica, se profundiza en el uso pedagógico dado a estos recursos, los factores que se muestran implicados en tales usos, así como en los efectos que ello provoca en la actitud, motivación, aprendizajes y habilidades de los párvulos. Los resultados identifican tres formas de uso que se muestran afectando de muy distinta manera las actitudes y habilidades de los niños: i) uso destinado al desarrollo de habilidades para el logro de los aprendizajes esperados; ii) uso destinado a la reproducción simple y mecánica de acciones y, iii) un uso sin una finalidad predefinida dirigida a la manipulación y/o al juego libre.

**Palabras claves:** Evaluación, Proceso pedagógico, Materiales educativos, Educación Preescolar.

The article presented reports a mixed evaluation strategy that addresses the use made classroom resources and materials and their effects on the learning of children attending kindergarten and prekindergarten in Chilean public and private subsidized schools. For such purposes the evaluation contains information about the availability, satisfaction and use of educational materials in a representative sample of kindergarten educators in the system (about 500 professionals), similar to the number of educational assistants for preschool education and units responsible for teaching in schools. The analysis and findings of this phase, allows us to derive a set of cases in which and, supported by ethnographic observation, we examine the pedagogical use of these resources, the factors involved in such uses, as well as the effects this has on the attitude, motivation, learning and skills of young children. The results identify three forms of use affecting the attitudes and abilities of children in very different ways : i) intended use of the development of skills for achievement of the expected learning purposes; ii ) intended use of the simple reproduction and mechanical actions and , iii ) use without a predefined order directing the handling and / or free play.

**Keywords:** Evaluation, pedagogical process, Educational Materials, Preschool Education.

---

\*Contacto: mroman@cide.cl

## **Introducción**

No se conciben procesos de reformas o sistemas escolares que no cuenten con un componente destinado a dotar a las escuelas de un conjunto de recursos y materiales educativos con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y que los estudiantes adquieran los aprendizajes a la base del currículum y sus distintos programas. Cual más, cual menos, los países y gobiernos invierten importantes sumas de dinero en proveer de estos recursos a las escuelas públicas buscando mejorar los niveles de aprendizaje en sus estudiantes. Los sistemas y estrategias de dotación y distribución de materiales educativos emergen así, como parte esencial de la política educativa que organiza y regula los sistemas, sus desafíos y metas. Se espera que tales recursos colaboren en la formación de sujetos creativos, autónomos en el aprender dentro y fuera de la escuela, capaces de construir relaciones y experiencia con el mundo del conocer y del hacer, así como capacidad de reflexión e interpretación de la realidad y sus fenómenos. Al mismo tiempo se espera que a través de su conocimiento y uso, se fortalezcan las competencias pedagógicas del que enseña.

En este marco, comprendemos los materiales escolares como cualquier dispositivo de tipo instrumental utilizado por los formadores en tanto recursos que posibilitan el logro de objetivos de aprendizaje en los alumnos. Mediante su adecuado uso es posible estimular el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en los niños y las niñas y los jóvenes durante el proceso de aprender, mediante la entrega de información, la ejercitación y la manipulación concreta. Su potencialidad y sentido último, está en provocar y facilitar el desarrollo del pensamiento lógico, la comunicación y el lenguaje, mediante la internalización y apropiación de saberes y estrategias que permiten analizar, interpretar, adaptar y transferir el conocimiento que la información contenida en el material educativo entrega. En esta interacción sujeto-material, se ponen en juego procesos cognitivos y psicosociales necesarios para comprender la realidad y actuar en ella. Son materiales educativos por tanto, el texto escolar, el cuaderno de ejercicios, las guías de aprendizaje, mapas, juegos, bloques de madera, cuentas, figuras, material seccionado por el profesor y fotocopiado, el computador/ ordenador, los programas informáticos y muchos otros.

Los materiales educativos ejercen en consecuencia una función mediadora que además de orientar y enmarcar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, tienen el poder de mediar entre aquellos saberes propuestos por el currículum y la práctica docente (Araujo-Oliveira y otros, 2006). Tales recursos, resultan así, indispensable para fortalecer el saber y la didáctica de los docentes, así como para enriquecer y afianzar el conocimiento y el aprendizaje en estudiantes o aprendices (Araujo-Oliveira y otros, 2006; Davis y Krajcik, 2005; Van den Akker, 2007). Para que ello sea posible, es necesario que estos materiales educativos sean pertinentes al contexto, estén alineados con el currículo y se muestren relevantes a la hora de desencadenar procesos y resultados en los niños y jóvenes que los incorporan en su proceso de aprender. De esta manera, la selección de materiales educativos ha de ofrecer oportunidades de aprendizaje a través de experiencias innovadoras y motivadoras, que permitan integrar la cultura familiar con los intereses de los niños y las niñas y el despertar de habilidades según edad y escolaridad.

Sin embargo, esto no basta: los materiales han de ser usados adecuadamente por los docentes y educadores en su práctica y durante la enseñanza. En efecto, la evidencia y el conocimiento acumulado desde la investigación y la experiencia, son claros en mostrar la

importancia de los materiales educativos en las aulas, escuela y procesos formativos de los niños y los jóvenes. Sin embargo es igualmente clara al constatar que no basta tener acceso y disponibilidad de estos recursos para que se produzca el aprendizaje buscado. Tanto o más importante que el disponer de ellos, es el uso pedagógico que se les da lo que realmente afecta positivamente los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes (Cardemil y otros, 1998, Leiva y otros, 2000; Román, 2004; Román, Cardemil y Carrasco, 2011; Román y otros, 2002, 2006). En este uso se integran y actúan un conjunto de factores propios del recurso mismo, de las educadoras y docentes así como de la institución escolar (Murillo 2007; Murillo y Román, 2011).

En el caso de los niños y niñas de pre-escolar, los materiales educativos favorecen además el aprendizaje referidos a emociones y sentimientos, formación de la identidad, relaciones con otros y el mundo que lo rodea. Al mismo tiempo ofrece situaciones para que los niños desarrollen el lenguaje, el pensamiento lógico, asuman diferentes perspectivas para comprender y desenvolverse en el medio, conozcan y practiquen entre otros, normas de comportamiento y de relaciones sociales deseables y pertinentes.

El presente estudio comparte parte de los objetivos y hallazgos de la evaluación solicitada por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito buscaba disponer de un sistema de seguimiento y apoyo al fortalecimiento del uso pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje en los niveles de kínder y pre kínder de Educación Parvularia o Preescolar de escuelas subvencionadas chilenas. En ese marco, el estudio se detiene en el análisis del uso que dan las educadoras al material educativo disponible en las escuelas, así como su aporte a los aprendizajes de los niños y las niñas. Lo hace mediante una evaluación de diseño mixto que indaga y analiza las estrategias pedagógicas que incorporan el uso de materiales educativos para estimular el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en los niños y las niñas que inician su proceso de educación formal. Dicha evaluación, sostenida en un enfoque pedagógico constructivista, considera que el aprendizaje es resultado de un conjunto de factores y elementos propios de los párvulos, sus familias, el aula, la escuela y el sistema, que se articulan e interactúan entre sí y donde los materiales constituyen herramientas claves que lo posibilitan y lo potencian. De esta forma, la mirada evaluativa de la interacción de este conjunto de factores en el proceso de aula, permitirá analizar la calidad del recurso en cuestión, las características y destrezas pedagógicas que favorecen su buen uso, así como los efectos que tales usos promueven y desencadenan en los niños y las niñas.

La contribución del uso de diversos materiales educativos a la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la Educación Parvularia, supone la identificación y análisis de las estrategias pedagógicas desplegadas por las educadoras y que incorporan el uso de una diversidad de materiales educativos. Con tal propósito esta evaluación busca responder las siguientes preguntas: i) ¿Se distinguen distintas formas de uso de los materiales educativos según características de las educadoras, tipo de escuela y nivel en que enseñan?, ii) ¿Qué rol juega el tipo de usos dado a estos recursos en la motivación y emergencia de habilidades cognitivas y aspectos socios afectivos de los niños y las niñas que asisten al Preescolar? , iii) ¿Qué aprenden los niños y las niñas con el uso de estos recursos?

El capítulo uno ofrece la evidencia que aporta la investigación sobre acceso y uso de materiales educativos en la enseñanza y su aporte a los aprendizajes de los estudiantes. Un segundo apartado presenta la evaluación realizada, explicitando sus objetivos, las preguntas que los orientan, así como la estrategia metodológica, identificando su diseño, fases, variables, caracterización de las muestras, técnicas e instrumentos utilizados. El

tercer capítulo describe y analiza los resultados de la evaluación respecto de las formas en que las educadoras usan los materiales educativos, sus efectos en el aprendizaje de los párvulos, así como de los factores asociados a la utilización de los recursos en los niveles de Preescolar. El cuarto capítulo ofrece las principales conclusiones del estudio, sus aportes y limitaciones, así como las implicancias de sus hallazgos para la política educativa.

## **1. Revisión de la literatura**

La totalidad de las reformas educativas y propuestas curriculares en América Latina sustentan la enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva constructivista. Desde este enfoque, el conocimiento se construye gracias a la interacción entre los alumnos, el profesor y el contenido, siendo el estudiante, actor irremplazable en su propio proceso de aprender (Coll, 1990, 1996). Aunque el constructivismo no es el objeto de nuestra atención en este estudio, es necesario señalar que tal perspectiva nada tiene que ver con ese exagerado activismo en la sala de clases al cual muchos docentes asimilan, como tampoco con aquella postura desde la cual parece que lo único importante es que el alumno esté entretenido, ocupado o realizando algo por sí solo (Álvarez, 1999). Importa al mismo tiempo distinguir el constructivismo de otra falacia pedagógica que lo asume como un paradigma desde el cual lo que importa, es que los estudiantes interactúen con materiales educativos previamente diseñados, como guías, pautas a completar, recursos didácticos concretos, mapas, textos, computadores, audiovisuales, entre otros. Desde esta errónea mirada, basta con que los profesores o educadores distribuyan los materiales, ya que son los propios alumnos quienes asumiendo ese “rol protagónico en el aprender”, podrán efectivamente apropiarse de conocimientos y conceptos de manera autónoma.

El enfoque constructivista ha supuesto una verdadera revolución en el campo educativo al evidenciar desde diferentes teorías provenientes del mundo de la psicología, la sociología y de la filosofía, que el aprendizaje es un proceso individual de construcción del conocimiento, al tiempo que social y contextualizado (Coll, 1996). Desde allí, la enseñanza emerge como un puente o ayuda en dicho proceso. En efecto, la adhesión al constructivismo ha supuesto una redefinición del rol de los docentes, así como de sus saberes y prácticas de forma tal que su accionar, su práctica pedagógica y su didáctica sean más pertinente a la realidad, más innovador y más eficaz respecto de las habilidades a fortalecer y los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar. Cambio que hace recaer es los docentes la promoción y resguardo de ambientes motivadores y adecuados y de actividades significativas que hagan posible que todos sus alumnos puedan desarrollar aquellas habilidades necesarias para construir y reconstruir saberes, base de la apropiación de los aprendizajes que se espera ellos alcancen. Es precisamente en este contexto y desafío, que los materiales educativos emergen como insumos y recursos prioritarios y estratégicos, al constituirse en estímulo, apoyo y mediadores entre la enseñanza y el proceso de aprender. La incorporación de estos recursos en las experiencias de aprendizaje facilitan entre otros aspectos, el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, la apropiación de saberes y estrategias necesarias para analizar, interpretar, adaptar y transferir el conocimiento (Araujo-Oliveira y otros, 2006; Davis y Krajcik, 2005; Román, Cardemil y Carrasco, 2011; Román y otros, 2002; Van den Akker, 2007). Resultan así, indispensable para fortalecer el saber y la didáctica de los docentes, así como para enriquecer y afianzar el conocimiento y el aprendizaje en estudiantes o aprendices.

Es vasta y no siempre coincidente la discusión respecto de la relación entre recursos escolares, aprendizajes y desempeños escolares. Sus hallazgos difieren según se trate de estudios en países más o menos desarrollados, así como en función de la metodología ocupada, el nivel y tipo de recurso en cuestión. Así, y de manera global los resultados obtenidos en países desarrollados tienden a mostrar una baja relación, independientemente de la disciplina o sector de aprendizaje implicado (Dearden, Ferri y Meghir, 2001; Dustmann, Rajah y van Soest, 2003; Feinstein y Symons, 1999; Gamoran y Long, 2006; Hanushek, 1995, 1997; Hanushek y Luque, 2003; Hanushek, Rivkin y Taylor, 1996; Heinesen y Graverseny, 2005; Levačić, 2007; Levačić y Vignoles, 2002; Steele, Vignoles y Jenkins, 2007; Vignoles y otros, 2000;). Por su parte, los estudios realizados en países más pobres apuntan a una relación más clara y fuerte entre el acceso y disponibilidad de estos recursos y los rendimientos que alcanzan los estudiantes, tal como lo muestra la evidencia para distintos países de América Latina (Murillo, 2007; Murillo y Román, 2011; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; LLECE, 2000; Willms y Somers, 2001). La evidencia más reciente argumenta que tales discrepancias responde principalmente a la metodología que se utilice (Behrman, 2010; Todd y Wolpin, 2003). A pesar de ello, parece haber cierto grado de consenso en que la relación entre recursos y desempeños es positivamente mayor en poblaciones estudiantes de menores recursos (Dee, 2005; Flaherty, 2013).

Es importante señalar sin embargo, que la mayor parte de estos estudios (en todos los casos mencionados), apenas aborda la disponibilidad de contar con estos recursos para el trabajo en las escuelas en relación al desempeño y ciertos factores asociados a ellos. No se detienen así, en el uso que los docentes les dan, ni menos aún llegan a observar las prácticas o procedimientos a través de los cuales ellos se incorporan y usan en el proceso de enseñar y aprender.

Lo anterior adquiere total relevancia dado que son cada vez más los aportes de investigaciones y estudios que muestran que tanto o más importante que la disponibilidad de recursos educativos, es el uso pedagógico de éstos lo que afecta positivamente los aprendizajes y la formación integral de niños y jóvenes (Perry y Howard, 1997; Román 2003, 2008; Román y otros, 2003; Swan y Marshall, 2010). En este uso se articulan e interactúan un conjunto de factores propios del recurso mismo, de las educadoras, de los niños y las niñas, así como de la institución escolar. La mirada evaluativa de la interacción de este conjunto de factores en el proceso de aula, permite analizar la potencialidad del recurso en cuestión, la intencionalidad pedagógica, las características y destrezas pedagógicas que favorecen su buen uso, así como las condiciones y procesos institucionales que lo promueven y apoyan, entre otros elementos (Murillo, 2007; Román, 2008; Román y Murillo, 2011). Así, es cada vez mayor y más amplio el consenso en señalar que es un uso integrado y pedagógico del material, el que favorece y afianza el aprendizaje y, con ello mejora el rendimiento escolar.

### ***1.1 El Uso de los Materiales Educativos desde un Enfoque Pedagógico Constructivista***

Desde un enfoque constructivista, la incorporación de materiales educativos busca apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la entrega de información, la ejercitación y la manipulación concreta. Desde esta mirada se concibe al aprendiz como un sujeto activo capaz de interpretar la información proveniente del entorno en diálogo con sus saberes previos, para desde allí construir significados modificando sus representaciones iniciales y actuar en consecuencia (Ausubel, Novack, y Hanesian, 1983; Freire, 1996; Piaget, 1981). Este proceso requiere de una adecuada mediación

pedagógica por parte del educador que lleve a los aprendices a elaborar un nuevo conocimiento en un contexto social y culturalmente organizado (Vigotsky, 1964). Dicha mediación se caracteriza por ser significativa e intencionada, favorecedora de la reciprocidad e interacción entre los aprendices y con el educador; atenta a la individualidad y diferenciación de los sujetos. Así también promueve la búsqueda de estrategias diversas y el abordaje de nuevos desafíos, permitiendo al sujeto experimentar éxito o logros en la tarea realizada (Feurestein, 1990; Vigotsky, 1964). Así entonces desde este enfoque, cobra importancia central la actividad mental del estudiante, la realización de los aprendizajes como un proceso personal y social de construcción de conocimientos y la enseñanza como una ayuda indispensable de dicho proceso.

Desde esta perspectiva, el uso de materiales educativos en el aula debe estar orientado a la creación de espacios de conversación y experimentación que permitan comprender y compartir hechos y realidades, anticipando e imaginando la mirada e interpretación del otro. Así, se posibilita el desarrollo del pensamiento y del lenguaje mediante la apropiación de saberes y estrategias que permiten analizar, interpretar, adaptar y transferir el conocimiento que entrega la información contenida en el material educativo utilizado. En esta interacción sujeto-material, se ponen en juego procesos cognitivos y psicosociales conducentes a la apropiación y estabilidad del aprendizaje. Estos aprendizajes abarcan también las emociones y sentimientos, formación de la identidad, relaciones con otros y el mundo que los rodea. La mediación del educador/a a través del uso de materiales, ha de permitir que los niños y niñas asuman diferentes perspectivas para comprender y desenvolverse en el medio, conozcan y practiquen normas de comportamiento y de relaciones sociales deseables y pertinentes entre otras actitudes. Estos recursos didácticos así incorporados, se constituyen en estímulo, apoyo y puente entre la enseñanza y el proceso de aprender. Resultan así, indispensable para fortalecer el saber y la didáctica de los docentes, así como para enriquecer y afianzar el conocimiento y el aprendizaje en estudiantes o aprendices (Araujo-Oliveira, Lisée, Lenoir y Lemire, 2006; Davis y Krajcik, 2005; Van den Akker, 2007).

Los efectos de incorporación de materiales educativos concretos y manipulables en la enseñanza de la matemática ha sido sin duda uno de los tópicos más estudiados. En ellos, existe un alto consenso en señalar que el rendimiento en matemática se incrementa con el uso a largo plazo de estos recursos susceptibles de ser manipulados por los estudiantes, tal como lo constatan las importantes revisiones y meta análisis de Sowell (1989) y Ojose y Sexton (2009), en distintos momentos del tiempo. De acuerdo con la mayoría de estos estudios, la experiencia directa de manipular objetos didácticos, permite en los niños/as una mayor comprensión de conceptos que se convierten en la base del conocimiento matemático conceptual y abstracto posterior. Se mencionan por ejemplo, los aportes al desarrollo del pensamiento lógico en los niños y niñas de Preescolar y primaria, así como en la exploración de relaciones espaciales, forma y medida, y dominio de conceptos específicos, entre otros (Burns y Hamm, 2011; Cramer y Henry, 2002; McGuire, Kinzie y Berch, 2012; Mendiburo y Hasselbring, 2011; Piccolo y Test, 2010; Reiter, Holshouser y Vennebush, 2012; Young-Loveridge y Mills, 2011; Wares, 2011).

Por el contrario, cuando la mediación pedagógica no se sostiene dentro de la perspectiva constructivista, los materiales educativos se convierten en meros transmisores o reproductores de contenidos pre definidos por los educadores quienes no asumen los saberes previos de los aprendices, no atienden las necesidades ni características



particulares y propias de los que aprenden, como tampoco el contexto en el cual ocurren los aprendizajes buscados (Coll, 2008; Puyol, 1994; Meyer, 1993).

De esta forma, está ya del todo claro que los materiales educativos por sí sólo no son suficientes para garantizar un proceso educativo pleno y de calidad. Si bien es cierto, un buen material ha de permitir la exploración, el descubrimiento y apropiación de conocimiento por parte del estudiante, es el uso pedagógico que hace un educador o docente de este recurso en aula, el que asegura el desarrollo continuo de habilidades y actitudes para aprender e interactuar con otros en la construcción y validación de conocimientos. El docente educador se convierte así en un mediador que favorece la interacción entre alumnos, permitiendo la emergencia del conflicto socio cognitivo y su resolución; usando y dándole al material el valor de mediador instrumental para tal fin. Junto con ello, el uso pedagógico del material promueve e incentiva el diálogo alumno-recurso didáctico de manera individual y grupal, permitiendo y respetando los distintos ritmos de aprendizaje, tanto como la diversidad de formas de expresión y comunicación propia de los sujetos (Coll, 1996).

La investigación y la experiencia han identificado un conjunto de características y factores propios del qué enseña, pero también de la institución donde lo hace. Así, se requiere que el educador conozca y domine los contenidos y la didáctica del sector del aprendizaje y del nivel específico al que están destinados, de manera de aprovechar el máximo de posibilidades que el material le entrega. Al mismo tiempo, debe conocer las necesidades, intereses, potencialidades y requerimientos del grupo curso para organizar el trabajo del aula que considera el uso de estos recursos en relación y dialogo de tales características y necesidades con las bases curriculares. La preparación y planificación de la enseñanza, resultan ser prácticas determinantes para la instalación de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad, en las cuales se identifican momentos y estrategias para la incorporación de recursos y materiales didácticos.

## **2. La evaluación realizada**

El presente estudio comparte parte de los objetivos y hallazgos de la evaluación solicitada por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, con el propósito de disponer de un sistema de seguimiento y apoyo al fortalecimiento del uso pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje en los niveles de kínder y pre kínder de Educación Parvulario o Preescolar de escuelas subvencionadas chilenas.

En ese marco, este estudio centra su atención en el uso que las educadoras dan a los materiales educativos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y experiencias educativas que implementan en los niveles de kínder y pre kínder. Junto con la observación y análisis de las distintas formas de uso, se profundiza en los efectos de tales usos para el fortalecimiento de habilidades cognitivas y socio emocionales de los niños y niñas que asisten a dichos niveles (4 y 5 años).

Tres son así sus objetivos específicos:

1. Describir y analizar -desde un enfoque pedagógico- el uso dado por las educadoras/es, al material educativo en las experiencias de aprendizaje de Preescolar (kínder y pre kínder).
2. Identificar factores propios de las educadoras que aparecen asociados a los diferentes usos de los materiales en las experiencias de aprendizajes que ellas implementan.

3. Analizar los principales efectos que tales usos provocan en las actitudes, habilidades y aprendizajes de los niños y niñas de kínder y pre kínder.

### **2.1. Metodología**

La evaluación realizada articula momentos o fases cualitativas y cuantitativas. De esta forma, el diseño metodológico considera información, técnicas de recogida y análisis de tipo cuantitativa y cualitativa, por cuanto combina datos de naturaleza descriptiva y medible con otros cuyas características permiten explicar los fenómenos estudiados a través de la observación, percepción y/o opinión de los propios actores.

#### **2.2.1. Estudio Cuantitativo**

El estudio se inicia así, con una fase cuantitativa destinada indagar en cuatro grandes factores implicados en el uso de los materiales educativos en los niveles de Preescolar:

- ✓ Acceso y dotación del material educativo para los niveles de Kínder y Pre Kínder en las escuelas subvencionadas chilenas.
- ✓ Satisfacción y valoración de las educadoras con los materiales educativos disponibles en sus escuelas,
- ✓ Frecuencia de uso de los materiales educativos;
- ✓ Factores facilitadores y obstaculizadores para el uso de los materiales educativos;

Esta primera fase, mediante la estrategia de encuesta o *survey social*, recoge información en una muestra representativa de escuelas chilenas subvencionadas (398)<sup>1</sup>, que ofrecen educación parvularia en alguno de los dos niveles de enseñanza: kínder y pre kínder (4 y 5 años de edad). En dichos centros, se aplicó una encuesta a cerca de 500 educadoras, 400 técnicas (asistentes) de educación parvularia y similar número de Jefes de Unidades Técnico Pedagógica de dichas escuelas. El foco de la encuesta, es la percepción y opinión sobre los materiales disponibles y utilizados, el uso dado por las educadoras en el proceso de enseñanza y los elementos y condiciones que a su juicio, favorecen o limitan su incorporación y uso.

Una vez definido el tamaño muestral, se utilizó el muestreo estratificado con afijación proporcional en base a las variables nivel (Kínder y Pre Kínder), tipo de administración de la escuela (Pública y Privada Subvencionada) y la ubicación (por región). En cada una de las escuelas de la muestra se encuestó al total de Educadoras de Párvulos, Asistentes (técnicas) de párvulos y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP). En aquellos casos donde la escuela no contaba con jefe de UTP se encuestó al director/a.

Fueron encuestados 470 educadores, 372 asistentes de párvulos y 393 jefes de unidades pedagógicas. La casi totalidad de los educadores son mujeres (99,1%). Los hombres apenas alcanzan al 0,9% de la muestra. El promedio de edad de las educadoras de párvulos alcanza a los 40,5 años. La edad mínima es de 22 años y la máxima de 60 años. De manera similar a las educadoras, la casi totalidad de las asistentes en educación parvularia son mujeres, sólo un 0,5% de los entrevistados (2) son hombres. Cerca de 7 de cada 10 Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas son mujeres, condición que refleja la distribución histórica de los docentes del sistema escolar chileno. El promedio de edad de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas bordea los 50 años.

---

<sup>1</sup> El total de escuelas que imparte alguno de los 2 niveles de parvulario (Kínder o pre kínder) y que recibieron los materiales educativos desde el Nivel Central en el año del estudio (2008), fue de 1.177, considerando todas las regiones.

Cuadro 1. Total escuelas de la Muestra por Región y dependencia

REGIÓN	TOTAL MUESTRA FINAL	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	
		Municipal (Pública)	Privada Subvencionada
I	7	4	3
II	12	9	3
III	10	9	1
IV	27	15	12
V	53	27	26
VI	25	19	6
VII	28	25	3
VIII	58	42	16
IX	16	9	7
X	17	10	7
XI	8	7	1
XII	4	3	1
XIII (Metropolitana)	119	63	56
XIV	8	6	2
XV	6	4	2
Total general	398	252	146

Fuente: Elaboración propia.

Para estimar el peso de los distintos factores implicados, así como para clasificar a las educadoras en alguno de los conglomerados (grupos homogéneos en el interior pero disímiles entre ellos), según las variables valoración y frecuencia de uso del material, se utilizaron análisis estadísticos descriptivos, análisis de regresión múltiples, análisis factorial, creación de índices simples y análisis clúster, entre otros.

### 2.2.2. Estudio cualitativo

La realización de la fase cualitativa, realizada posteriormente a la cuantitativa, buscó identificar y profundizar las formas de uso de los materiales educativos por parte de las educadoras y sus efectos en los aprendizajes cognitivos y socio afectivos de los niños y las niñas de kínder y Pre kínder. Su foco es por tanto, la comprensión de los procesos, estrategias pedagógicas, relaciones e interacciones, efectos en los niños/s (cognitivas y socio afectivos), entre otros elementos y factores implicados con el uso de materiales educativos en aula.

Se sostiene en la mirada y análisis riguroso de la observación etnográfica de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, técnica que posibilita la identificación y descripción de comportamientos, actitudes y relaciones sociales en situaciones que responden a las condiciones de vida cotidiana de los participantes y dentro de una globalidad que les da sentido. En consecuencia con el marco conceptual previamente definido, la observación en el aula tiene como foco del registro, indagación y posterior análisis, las siguientes dimensiones o categorías:

- ✓ Incorporación de materiales educativos en la clase
- ✓ Finalidad de uso de los materiales
- ✓ Estrategias metodológicas empleadas para los Educadoras para la utilización de los materiales educativos
- ✓ Actividades implementadas con el uso de material educativo
- ✓ Actitud y motivación de los párvulos frente a los materiales y actividades propuestas
- ✓ Clima de aula (interacción entre párvulos y Educadoras)

Las actividades desarrolladas en una experiencia de aprendizaje con el uso de materiales educativo se constituyen así, en la unidad de observación y análisis, a partir de tres grandes categorías:

a) *Finalidad de uso: el para qué*

Alude a relevar el sentido de utilizar tal o cual material en las distintas actividades planificadas e implementadas por la educadora para lograr determinados aprendizajes. La evidencia muestra que son tres las finalidades que orientan el trabajo con materiales educativos por parte de las educadoras: i) la estimulación y desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas, apoyándose en el material; ii) la adquisición de nociones o conceptos y contenidos a partir del uso de los recursos y iii) la manipulación y juego libre no guiado, individual o en interacción con los pares y en donde el material es el que orienta y guía la acción de los niños. En este marco, la finalidad supone la comunicación (o no) del propósito del trabajo con el material por parte de la educadora. Atiende principalmente a los efectos buscados en los niños/as (fortalecer habilidades, tipo de aprendizaje, reconocer conceptos, intercambio entre pares, expresión, otros). Al sentido y rol dado al material en el proceso de aprendizaje (mediador para; entretención, lúdico).

b) *Modalidad de uso del material en la actividad: ¿cómo se usa?*

Se refiere a la lógica y procedimientos pedagógicos implicados en el uso de material educativo en el aula por parte de la educadora. Así, adquieren importancia, las instrucciones que ella entrega para el desarrollo de la actividad con el manejo del material, la secuencia y coherencia de pasos que propone para su uso en la ejecución o resultado de la actividad. Así por ejemplo, un uso de material con secuencia y coherencia ha de permitir a los niños trabajar con el material desde lo más simple a lo más complejo y desde la dependencia a la autonomía. Desde este criterio interesan igualmente, las estrategias que utilizan las educadoras para motivar el uso del material y favorecer en los niños y niñas acciones de observación, exploración y descubrimiento a través de la manipulación del material, así para que ellos apliquen el conocimiento a nuevas situaciones. Así por ejemplo, cobran relevancia en la modalidad de uso, el tipo de preguntas o las situaciones que favorecen acciones de comparación, conclusión y búsqueda de soluciones diversas.

c) *Pertinencia y Significatividad del material respecto de los aprendizajes intencionados: Efectos en los niños/as*

Da cuenta del aporte del material a la estimulación de habilidades y logro de los aprendizajes intencionados en las distintas actividades y en relación con cada uno de los niveles (Kinder y Pre Kinder). Importa aquí la disponibilidad del material para la realización de la actividad de todos los niños y niñas; el grado de desafío e interés que despierta en ellos, las formas de uso que se les proponen para la ejercitación individual o colectiva y los efectos que les provoca en términos de las habilidades que puede promover tales como: observar objetos y fenómenos, descubrir relaciones, comparar características, identificar patrones, secuencias, códigos, reproducir sonidos, palabras, formas y movimientos, aplicar conceptos, comunicar ideas, emociones y experiencias, elaborar conclusiones individuales o grupales, etc.

Esta observación se complementa con una entrevista a las educadoras luego de la clase observada. Ambas técnicas buscan recoger información pertinente para identificar y comprender la lógica y desarrollo de la clase observada, la incorporación y uso dado a los materiales. La entrevista se focaliza así, en la interpretación de posibilidades y limitaciones atribuidas a los materiales para lograr los aprendizajes en los párvulos, así como en la intencionalidad pedagógica que sostiene o no su uso.

La selección de los casos se realiza a partir de los resultados de la Encuesta aplicada en la fase cuantitativa preliminar. De esta forma, las observaciones de aula y entrevistas se desarrollan en aquellas escuelas cuyas educadoras encuestadas muestran diferencias en cuanto a la satisfacción con el material disponible y la frecuencia de uso de estos recursos. De esta forma, la selección de los casos se realizó mediante la construcción de tipologías que permitieron agrupar a las educadoras encuestadas en función del comportamiento de las variables “*frecuencia de uso*” y “*satisfacción con los materiales*”, utilizando el análisis clúster mediante el procedimiento de clasificación jerárquica.

En dicha selección considera la ubicación en distintas regiones (Norte, Metropolitana y Sur), su dependencia (público y privada) y nivel (Kínder y Pre Kínder). Se trata así de un total de 12 escuelas, 8 públicas (municipales), y 4 privadas subvencionadas, ubicadas en 10 comunas distintas de las zonas Norte, Centro y Sur del país. En su interior se realizan observaciones de aulas del total de educadoras en sus respectivos niveles de parvularia. En total, 21 observaciones de aula e igual número de entrevistas post observación a las educadoras. 12 en Kínder, 6 en Pre Kínder y 3 con ambos niveles juntos en el aula.

Cuadro 2. Total Observaciones aula, por Macro zonas y Niveles de Parvularia

ZONAS	NIVEL EDUCACIÓN PARVULARIA	TOTAL OBSERVACIONES
Norte	Pre Kínder	2
	Kínder	4
	Ambos juntos	0
Total Norte		6
Sur	Pre Kínder	1
	Kínder	3
	Ambos juntos	1
Total Sur		5
Metropolitana (Centro)	Pre Kínder	3
	Kínder	5
	Ambos juntos	2
Total Centro		10
Total Observaciones		21

Fuente: Elaboración propia.

Tanto la observación como el posterior análisis cuentan con una guía que lo enmarca y orienta. De este modo, permite que el observador esté atento y considere aquellos aspectos del proceso de enseñanza aprendizajes necesarios y relevantes de consignar en sus registros, así como los ejes de análisis que guían la interpretación de lo ocurrido en el aula y en diálogo con la entrevista al educador una vez finalizada la observación.

El registro es un relato narrativo- comprensivo de la globalidad y particularidad de lo que ocurre en el aula de acuerdo a cada uno de los momentos en que constituye el proceso de enseñanza aprendizaje. Sigue así las secuencias de interacciones y eventos que se dan en el aula, para en un momento posterior analizar la evidencia escrita (relato etnográfico), teniendo como marco las categorías señalados y que permiten dar cuenta de las distintas formas de uso dada a los materiales durante la experiencia de aprendizaje

en el aula, su dinámica y efectos en los párvulos. Así se espera que entregue una interpretación sustentada respecto de la finalidad de uso de los materiales, la modalidad de uso y su pertinencia y significatividad destacando fortalezas y debilidades en cada uno de estos aspectos.

### **3. Resultados**

La entrega de los principales resultados y hallazgos de esta evaluación, centran su atención en la identificación y análisis del uso que las educadoras dan a los materiales educativos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y experiencias educativas que implementan. En tal sentido, junto con la descripción y revisión de las distintas formas de uso, se recogen y analizan algunos factores y condiciones que favorecen y dificultan un uso pertinente y significativo de dichos recursos, en función del fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioafectivas de los párvulos de los niveles de kínder y pre kínder.

Se inicia así, con una revisión de la recurrencia con que las educadoras utilizan los distintos materiales disponibles, para posteriormente describir propósito que ellas le dan a estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se analizan los diferentes tipos de usos dados a los materiales en ambos niveles durante el trabajo en aula, profundizando la mirada no sólo en el propósito y la mediación que orienta y define su uso, sino que en los efectos que dicho uso logra en los niños y las niñas. Finalmente se sistematizan los principales factores asociados a la utilización de los materiales educativos.

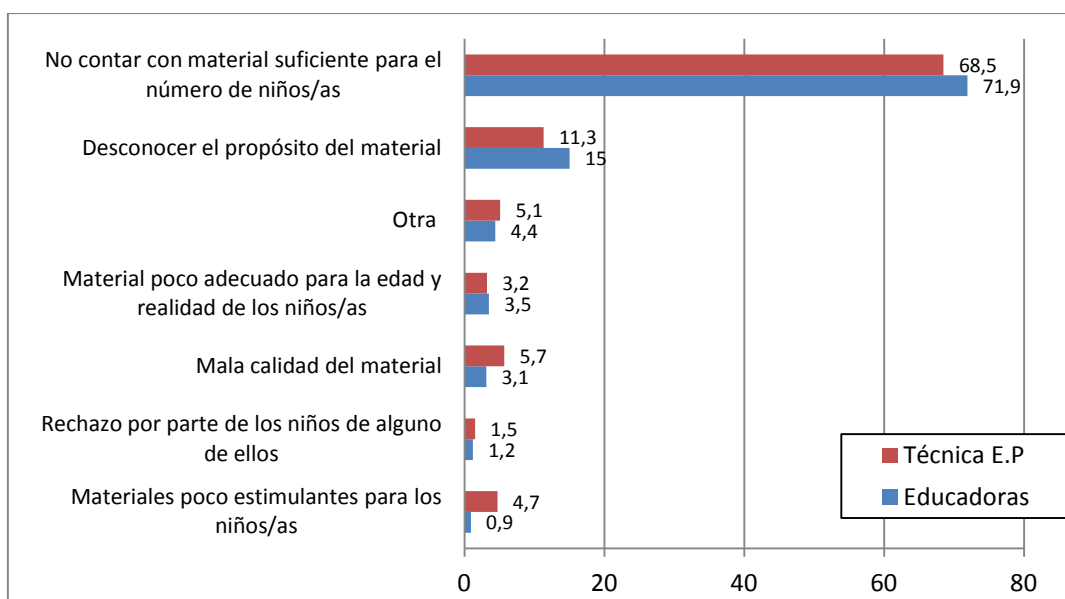
#### ***3.1. Valoración del material educativo: calidad y cantidad***

La evaluación por parte de las Educadoras respecto de la posibilidad de contar con recursos para apoyar el aprendizaje y la calidad del material del que disponen (principalmente recibido desde el Ministerio de Educación), es mayoritariamente positiva. En efecto, considerando el conjunto de materiales más del 80% de ellas valora contar con tales recursos, así como la calidad de ellos. Esta alta satisfacción por el disponer de ellos así como de su calidad se ratifica también en las observaciones de aula y posteriores entrevistas realizadas. Se valora especialmente la calidad de la biblioteca de aula, las pizarras magnéticas, los tangramas, los títeres y cajas geométricas. Por su parte, reciben críticas por su mala calidad principalmente el set de instrumentos musicales, ya que muchos de ellos se han roto al poco tiempo de ser usado por los niños y las niñas.

De acuerdo a las razones recogidas durante esta fase, es posible sostener que cuando las educadoras se refieren a la calidad de los materiales, aluden fundamentalmente a los aspectos de durabilidad de ellos. En ningún momento aluden al aporte de estos recursos para orientar de mejor manera, procesos de Enseñanza Aprendizaje o sus efectos en los niños.

Sin embargo y, respecto de la cantidad la situación es muy distinta. De acuerdo a las educadoras, el principal motivo de dificultad para utilizar los materiales se relaciona con la cantidad disponible para el número de niños/as atendidos. Así, el 72% de ellas señala que no cuenta con el número suficiente de materiales para trabajar con todos los niños/as durante la experiencia de aprendizaje. Este factor es mayormente mencionado por educadoras de escuelas urbanas (73%), lo que sin duda se relaciona con una mayor cantidad de niños y niñas en este tipo de escuelas, en comparación con los

establecimientos ubicados en sectores rurales. Sin embargo el porcentaje entre las educadoras de escuelas rurales es igualmente alto (61%). Opiniones muy similares a las entregadas por las asistentes (técnicas) respecto de los factores que dificultan el uso de los materiales, tal como se aprecia en el gráfico siguiente.



Nota: La categoría “otra”, considera las respuestas que aludían a pérdida o falta de reposición del material.

Gráfico 1. Factores que dificultan el uso de materiales

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que esta dificultad respecto de la cantidad, no se constata en las aulas observadas. El material con clara intencionalidad de uso individual (pizarras por ejemplo) era suficiente y no es posible inferir si el no uso de algunos set responde a que las educadoras desconocen cómo utilizarlo en forma colectiva o si es que no se interesan por usarlos. Sin embargo, la pérdida de materiales, sus partes o el deterioro de ellos es claramente un factor que las lleva a desechar su uso.

### 3.2. Frecuencia de uso

Coherentemente con la alta valoración que entregan las educadoras a los materiales educativos en tanto recursos indispensables para la enseñanza y el aprendizaje en ese nivel, el estudio constata una alta frecuencia de uso de estos. Es importante señalar que esta evaluación se enmarca en la política de distribución de materiales del Ministerio de Educación Chileno, por lo que se asume que la disponibilidad de su variedad es similar en todas las escuelas implicadas en la muestra. Considerando lo anterior, es posible identificar cierta preferencia de materiales, en función de la frecuencia de uso declarado.

Los materiales con mayor frecuencia de uso (siempre) por las educadoras son: Biblioteca aula (libros) (87,8%), Caja bloques madera (70,8%), Set psicomotricidad espuma (66,8%) y Set psicomotricidad madera (63,6%). Por su parte, los materiales con menor frecuencia de uso por parte de las educadoras son: Mapa étnico (23,7%), Set de tarjetones (23,9%), Set láminas de Chile (27,7%) y el Set señales tránsito (28,6%). El gráfico siguiente muestra el detalle de la frecuencia de uso de materiales por las educadoras.

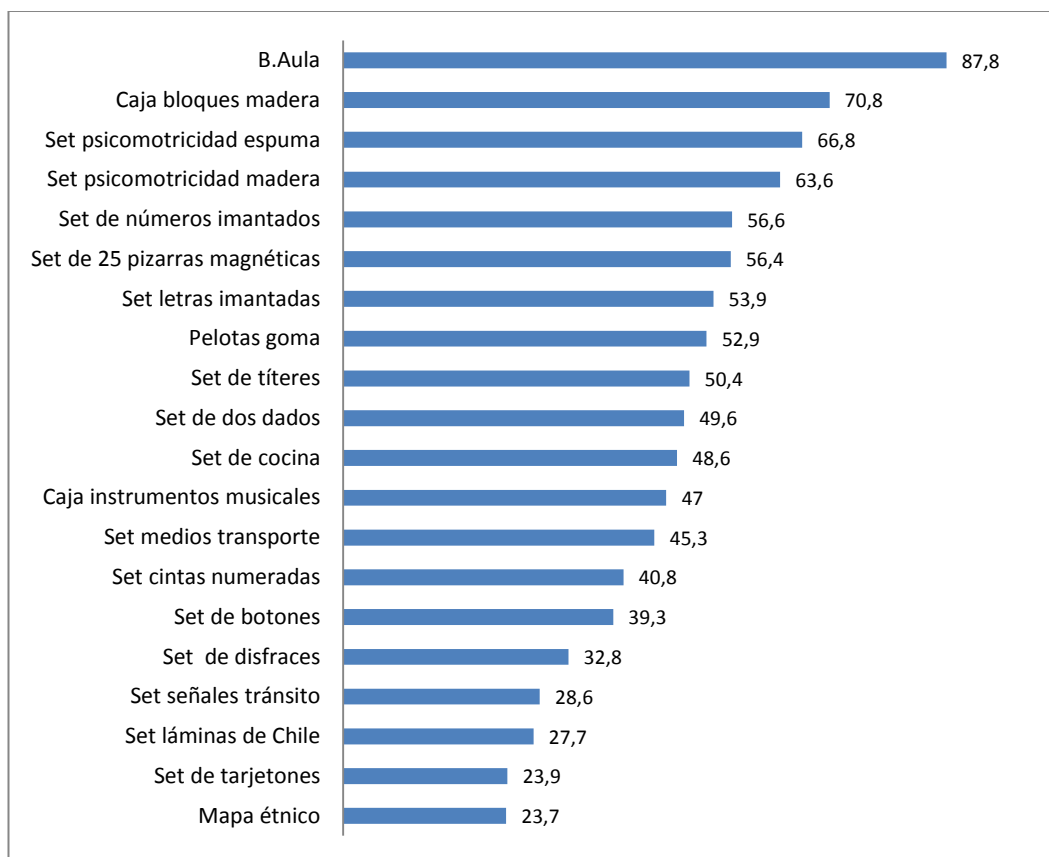


Gráfico 2. Frecuencia del uso de los materiales

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en aulas, claramente el trabajo en zonas es la tónica que define el uso de materiales en ambos niveles. Así, fue posible observar el uso de las pizarras magnéticas, set de botones, cajas de geometría, biblioteca de aula, texto de educación parvularia, rompecabezas, materiales para pintar (block, témperas, etc.). Casi no se observa el uso de materiales de psico motricidad en el aula y de manera orientada (su uso de da preferentemente durante los recreos). Curiosamente hay importantes consensos en que ciertos materiales revisten peligros para los niños, como por ejemplo los Bloques de Maderas de construcción, que tal como se observó, estaban guardados y no se utilizaban.

Más de la mitad de las educadoras señalan poseer niveles altos de manejo del computador, Internet y software específicos para los niveles de transición en que se desempeñan. Sin embargo no utilizan estos recursos en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que fue constatado en las distintas observaciones de aula y entrevistas con dichas profesionales.

El supuesto que la frecuencia en el uso de los materiales favorece un mejor uso, no fue confirmado en el estudio. Mostrando que dichas variables no se relacionan. La totalidad de las educadoras observadas usan materiales con los niños todos los días, sin embargo y desde la observación en aula, muy pocas de ellas, dan un uso pedagógico efectivo a estos recursos, como veremos más adelante.



### 3.3. Finalidad de uso de los materiales educativos

Al ser consultadas, las educadoras señalan que la incorporación y uso de materiales educativos tienen como principal finalidad el orientar la metodología de trabajo en aula (45,2%). En segundo lugar, señalan usarlos para clarificar los aprendizajes a desarrollar en los niños y niñas (26%), mientras que en un tercer lugar señalan utilizarlo para organizar la enseñanza (16%). De acuerdo a lo anterior, casi la mitad de ellas desarrolla actividades de aula a partir del material, sin que necesariamente se ponga al servicio de una estrategia que busca desarrollar ciertos aprendizajes esperados. Más aún, cerca de un tercio de las educadoras le da al propio material el rol de “ayudarles” a clarificar los aprendizajes que se han de lograr.

Coincidentemente, las asistentes ratifican estos usos de los materiales por parte de las educadoras con algunas leves diferencias porcentuales. El gráfico a continuación compara las finalidades de uso dado a los materiales por las educadoras, a partir de la opinión de ellas mismas así como desde la mirada de quienes les ayudan y asisten en el trabajo de aula; esto es desde las Técnicas de Educación Parvularia.

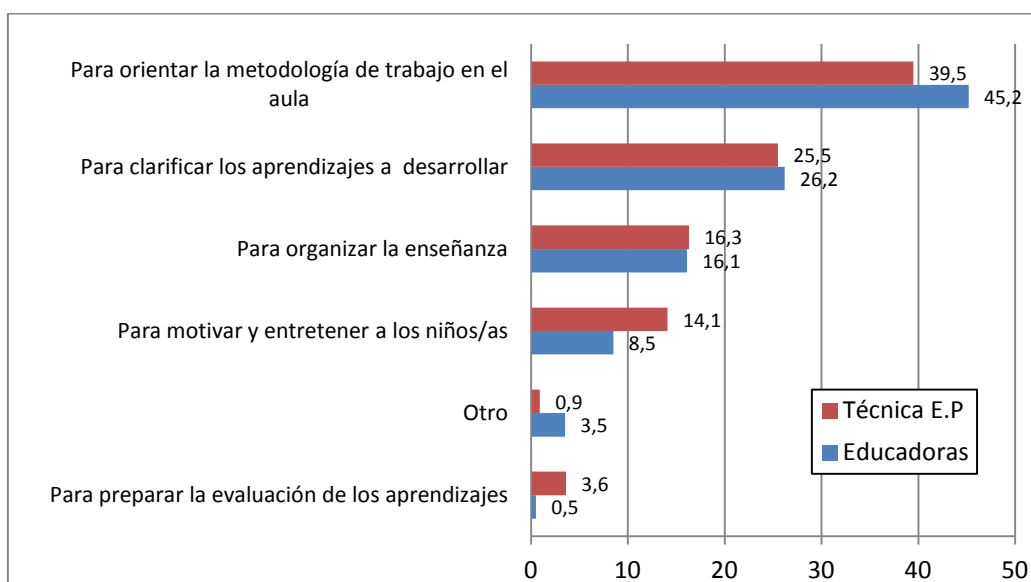


Gráfico 3. Finalidad de uso de los Materiales por las Educadoras, según Educadoras y Asistentes o Técnicas de Educación Parvularia  
Fuente: Elaboración propia.

El estudio encuentra matices y diferencias según la edad de las educadoras. Así por ejemplo, las de mayor edad (sobre los 45 años) señalan utilizar los materiales educativos principalmente en la organización de la enseñanza. El porcentaje de este grupo llega al 22%, mientras que sólo un 12,5% de las educadoras menores de 25 años, señala que da ese uso prioritario a los materiales.

Mayor diferencia hay respecto a utilizar los materiales preferentemente para motivar y entretener a los niños/as. En tal caso, son las educadoras jóvenes (menores de 25 años), quienes los utilizan en mayor medida con tales fines, llegando al 37,5% de los casos, en contraste con un 4,9% de las educadoras de 45 años o más que lo identifica lo lúdico como una de las principales finalidades de uso.

Finalmente, a mayor edad de la educadora aumenta el porcentaje de quienes declaran usar los materiales principalmente para orientar el desarrollo de las actividades

(metodología) en el aula. En este caso, el porcentaje llega al 19% entre las menores de 25 años y al 44% entre las educadoras mayores de 45 años.

El supuesto que la dependencia de la escuela o el nivel atendido podrían estar incidiendo en la forma o frecuencia de uso de los materiales educativos no fue confirmado en el estudio, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, mostrando que dichas variables no se relacionan. En efecto, tanto desde la encuesta aplicada, como de las observaciones de aula, no se constatan distinciones en la finalidad del uso dado a los materiales entre educadoras de escuelas públicas (municipales) y privadas subvencionadas, así como tampoco respecto de si trataba de un kínder o un pre kínder.

### ***3.4. Tipología de uso de los materiales educativos en los niveles de kínder y pre kínder***

Previo a la descripción de usos y dinámicas de aula es importante señalar que en todas las clases observadas los materiales educativos están presentes en la sala y al alcance de los niños y niñas, junto con ello, se trata de salas que exponen afiches, mapas y productos elaborados por los niños, principalmente dibujos. Sin embargo, se observan importantes diferencias respecto de la cantidad de materiales expuestos como del origen de ellos, según el tipo de escuelas (pública o privada subvencionada) y comunas donde se ubican (por nivel de ingreso de ellas). Así por ejemplo, abundan los materiales en las aulas de escuelas públicas de las comunas de mayores ingresos de la Región Metropolitana, no siendo exclusivamente los distribuidos por el Ministerio. Esto contrasta con las aulas de escuelas igualmente públicas, pero ubicadas en regiones y comunas de menores ingresos. En ellas es notoria la menor cantidad y variedad de materiales presentes en el aula.

Cabe señalar que en todas las aulas observadas, las educadoras disponen y entregan los materiales en función del área o núcleo que van a trabajar. Dicha organización está sustentada en la planificación de las experiencias educativas a implementar y que puede ser semanal, quincenal o mensual. Lo anterior muestra una intencionalidad pedagógica básica para dar un uso pertinente a estos recursos, sin embargo este primer paso no asegura necesariamente ni el éxito en las tareas demandadas hacia los niños/as ni el desarrollo de las habilidades que sustentan aprendizajes significativos en ellos/as, tal como lo veremos.

El estudio identifica tres formas de uso dado a los materiales en el aula: a) *destinado al desarrollo de habilidades para el logro de los aprendizajes esperados*; b) *destinado a la reproducción simple y mecánica de acciones y*, c) *un uso sin una finalidad predefinida dirigida a la manipulación y/o al juego libre*.

#### ***3.4.1. Uso destinado al desarrollo de habilidades para el logro de los aprendizajes esperados***

La incorporación de material en el proceso de enseñanza aprendizaje que busca el desarrollo de habilidades para el logro de aprendizajes esperados, se caracteriza por constituir dicho material como recurso para estimular la emergencia de habilidades cognitivas y socio afectivas en relación con los aprendizajes definidos para la unidad o sesión en particular.

El aprendizaje a lograr aunque no siempre se le explicita a los niños, está presente en los procedimientos de la educadora y en las secuencias en las que organiza el uso del material. De esta manera se presenta en primer lugar la actividad y en esa situación la educadora guía o modela la forma de uso del material, los pasos y sus secuencias en función de las etapas que ella ha predefinido como necesarias para que los niños

reconozcan conceptos, asimilen contenidos y pongan en juego habilidades que requiere la ejecución de la actividad.

En esta práctica, el material se constituye en un recurso para estimular la emergencia de capacidades cognitivas y socio-afectivas vinculadas a los aprendizajes esperados. La educadora guía el desarrollo de la actividad modelando el uso del material, y proponiendo un conjunto de pasos y procedimientos que van de lo más simple a lo más complejo y en coherencia con las habilidades que quiere incentivar (explorar, observar, comparar, estimar, aplicar, interpretar, etc.). La claridad de las instrucciones posibilita la motivación e interés de los niños y niñas por realizar las acciones, compartir sus avances y logros con la educadora y sus compañeros. En este proceso los niños/as adquieren seguridad en la ejecución de las acciones demandadas, pudiendo corregir errores y comparar logros con sus compañeros o con el modelo entregado por la educadora.

La educadora está atenta a las dificultades y necesidades de cada grupo y/o niño/a, entregando pistas y elementos que les permitan avanzar en la adecuada manipulación y uso del material a fin de terminar con éxito la tarea encomendada. Los insta a pobrar, a experimentar nuevas estrategias y a asumir nuevos desafíos reforzando en este proceso que “todos ellos pueden lograrlo”, dando así, espacio y tiempo para que a su ritmo, los niños y las niñas reconozcan y se motiven frente al éxito o logros alcanzados.

La incorporación del material desde esta perspectiva pedagógica, está claramente puesta al servicio de los objetivos de aprendizaje que la educadora busca y que son claros en las experiencias de aprendizaje que ella plantea a su grupo de niños y niñas. Pero además ellos se utilizan en un ambiente y espacio social que permite no sólo la experimentación (base esencial para el aprendizaje con materiales educativos), sino que el intercambio y diálogo entre pares, con la educadora y la técnica de educación parvularia. Proceso que junto con afianzar autoestima y seguridad a nivel individual, favorece el desarrollo del pensamiento y del lenguaje y permite que los niños/as comprendan y compartan hechos y realidades.

#### Ejemplo tipo 1: Uso de Set de Botones y Texto Escolar



Siendo el propósito de la educadora el que los niños/as ejerciten el proceso de contar y agregar, prepara el uso del material seleccionado (set de botones), a través de la conversación de una anterior visita de ellos a una granja. Les pide reconocer animales de granja e identificar productos que provienen de ellos. Previamente ella y la asistente (estudiante en práctica), han dispuesto para cada niño/a una hoja que contienen dos círculos marcados en colores distintos y 15 botones de distintos colores. La educadora los insta a verificar que efectivamente cada uno tienen 15 botones, acción que realizan los niños.

Enseguida la educadora les propone pequeños problemas para contar y agregar usando los botones. Por ejemplo: En el primer círculo de la hoja les propone representar 4 ovejas utilizando los botones (una oveja= un botón), acción que los niños realizan sin mayor dificultad y verifican contando los botones puestos dentro del círculo. Luego les señala que les regalarán otras 4 ovejas y los niños deben ubicar a estas nuevas ovejas, mediante otros botones en el segundo círculo. En ese momento les pide que cuenten cuántas ovejas tienen finalmente, acción que los niños/as realizan dando la cifra total. Esto lo hace varias veces cambiando las cifras y los animales: pollos, vacas, gallinas, chanchos, conejos, etc., cada vez aumentando la cifra solicitada. Los niños trabajan muy

entusiasmados en contar, agregar y dar la cifra alcanzada con los botones. Dos de ellos que parecen tener más lentitud son ayudados por la educadora hasta que se incorporan al ritmo de los demás.

Luego la educadora los invita a reconocer la representación gráfica (símbolo numérico) de las distintas cifras logradas en un rotafolio y en distintos letreros o textos expuestos en la sala: ¿Dónde estará el 8? ...¿quién encuentra un 6? Luego les presenta el texto escolar del nivel y los invita a buscar la página que van a trabajar, la cual anota en la pizarra. Todos los niños encuentran dicha página.

Los niños tienen que buscar y marcar 4 huevos disimulados en un paisaje de granja y luego unirlos a las gallinas que allí se encuentran. Todos los niños trabajan con autonomía y logran resolver la tarea con distinta velocidad, pero con igual éxito. De esta manera los niños han practicado interpretar hechos y situaciones del medio empleando el lenguaje matemático y el conteo para cuantificar la realidad representada. Al mismo tiempo se inician en la comprensión de la adición. En una segunda actividad se ejercitan en resolver un problema, buscando elementos en el espacio y estableciendo relaciones entre dos de ellos.

#### *3.4.2. Uso destinado a la reproducción simple y mecánica de acciones*

En este tipo de uso, si bien hay una cierta intencionalidad respecto de las habilidades que se busca fortalecer o desarrollar en los niños y las niñas (iniciación en el lenguaje escrito, reconocimiento de códigos y símbolos numéricos u otros), la orientación para el uso del material, así como la demanda hacia los niños/as está puesta sólo en la reproducción simple y mecánica de la acción solicitada, desprovista de sentido o significado para los niños/as e invisible desde el punto de vista del aprendizaje que los lleva a avanzar y aplicar lo aprendido en otras situaciones similares. Así, los niños/as se limitan a repetir la acción demandada, sin que tengan claridad de cuál es el producto o resultado que han de lograr ni sepan reconocer los pasos y secuencias que lo permiten. En este proceso éstos muestran confusión, inseguridad y dificultad para el uso autónomo del material.

La mediación de la educadora se limita a dar y repetir indicaciones dando un rol a los materiales educativos de meros transmisores de contenidos pre-definidos por ella. Los materiales educativos se convierten así, en meros transmisores o reproductores de contenidos pre definidos por las educadoras quienes no asumen los intereses, dificultades o saberes previos y específicos de los distintos niños y las niñas, como tampoco entregan elementos que les permitan descubrir el concepto o contenido que se les pide manejar, como tampoco contextualizar lo hecho y aprendido para utilizarlo en otra situación y de esta manera manejar eficientemente y de manera autónoma el material en cuestión. No hay espacio ni preocupación especial de parte de la educadora por el logro de la tarea encomendada, como si se esperara que esto llegara con el tiempo de maduración de las y los niños.

Ejemplo tipo 2: Uso de los dados gigantes



La educadora entrega a los niños/as dados de espuma gigantes. Donde uno contiene números y otro contiene puntos que permiten identificar respectivamente cada una de sus seis caras. La propuesta de la educadora

pretende lograr que asocien la cantidad con el número para lo cual los invita a tirar un dado y buscar su equivalente en el otro. La conducción que ella hace de la actividad se limita a regular los turnos de tiro de los dados, sin llevar a los niños a explorar las caras de los dados y a ensayar la asociación buscada. Esta ausencia de mediación lleva a que los niños redefinan la actividad como un juego que consiste en tirar el dado por turnos sin que el foco y atención esté puesta en establecer la relación entre cantidad y número. Si bien la intención de la educadora busca que los niños/as relaciones cantidad y número, su falta de mediación no lo permite, quedando la actividad en el simple juego de tirar los dados.

Ejemplo tipo 2: Uso de cuentas de madera



En una clase donde trabajan los dos niveles juntos y utilizando cuentas de madera, la educadora busca afirmar la secuencia numérica de 1-10 para niños de pre kínder y de 1-20 para los de kínder. En este caso la actividad lleva a que las niñas se ocupen principalmente de engarzar las cuentas para formar un collar sin necesariamente asociar la secuencia numérica y cantidad solicitada. Las niñas sobre

todo de NT1 se limitan a construirse un collar despreocupándose del número de cuentas que tiene. La educadora revisa los collares contando ella el número de piezas sin que sean las niñas las que realicen esa actividad de manera guiada. Es la educadora quien les señala cuantas son las piezas que han de agregar o sacar del collar.

### 3.4.3. *Uso del material sin una finalidad pre-definida. Manipulación y Juego libre*

Esta práctica de uso se observa especialmente en el trabajo de zonas, rincones o áreas, que utilizan las educadoras como complemento de la clase o como actividad central. En este caso, los materiales son manipulados y utilizados por los niños y niñas de manera libre y espontánea, sin que haya orientación, modelamiento o guía por parte de la educadora.

Los materiales se ubican de acuerdo a las distintas zonas de manera pertinente. Así por ejemplo, en la zona de lectura y escritura habitualmente se encuentran las pizarras magnéticas u otras similares (como la pizarra con uso de plumón), la biblioteca de aula y materiales para dibujar y pintar. En la zona lógico matemática se ubican cuentas, rompecabezas, botones y cajas con figuras geométricas, ábacos y bloques de madera. En el área del hogar predominan bebés, tazas, platos, teteras, cunas, teléfonos y juguetes de cocina. En la zona de disfraces, se encuentran diferentes ropajes, sombreros, y títeres entre otros. Sin embargo, el uso del material no responde a una planificación explícita en relación con aprendizajes esperados, impidiendo que las educadoras anticipen y compartan con los niños el propósito de aprendizaje involucrado en estas actividades.

Sea cual sea la organización o estrategia seguida, las educadoras no sistematizan con los niños/as lo ejercitado y experimentado en las zonas sea en grupo o de manera personal. El hecho que no haya un proceso de metacognición o revisión con los niños de lo realizado, no le permite a la educadora detectar o identificar el tipo de aprendizaje que mediante estos juegos los niños están haciendo y por tanto, cuáles debilidades sería necesario superar y cuáles fortalezas estimular. Los desafíos a lograr quedan en manos de los mismos niños, y aunque los intercambios entre ellos produzcan aprendizaje, sin

una direccionalidad pedagógica para que elaboren alternativas y sin reflexión sobre lo realizado, el desarrollo de habilidades y las dificultades experimentadas por ellos quedan sumergidas o silenciadas.

Así entonces, al no haber una adecuada mediación para hacer del juego una instancia de aprendizaje, éste no termina por constituirse en un medio efectivo para el desarrollo de habilidades y logro de los aprendizajes.

Es interesante detenernos en las diferencias respecto del uso y sus efectos en los niños, cuando se trata de experiencias con actividades del todo libre (los niños deciden qué hacer con el material disponible y que ellos escogen en algunas de las zonas o rincones), o cuando es la educadora quien arma los grupos e instruye a los niños/as sobre la actividad a realizar.

Cuando la actividad es completamente libre y espontánea, la experiencia se constituye en un espacio de pura entretención sin dirección ni conducción alguna. Y en ellas, el material ocupa el exclusivo rol de entretención. Así por ejemplo, los niños enlazan cuentas o tapitas de colores siguiendo o no un patrón y combinando o no colores, según sus propias decisiones y criterios. Intentan armar juegos de encajes desde el ensayo y error una y otra vez, pudiendo lograr o no armar el rompecabezas y repitiendo este proceso durante un tiempo hasta que se aburren e intentan cambiar de actividad.

La zona del hogar agrupa a una importante mayoría de niñas, sin participación de los niños en ella y sin que haya una intervención de la educadora para que los niños se incorporen. En esta zona las niñas interactúan reproduciendo patrones familiares de intercambios al estilo de las mamás, disputando y conciliando el uso de los objetos.

Cuando la educadora estructura los grupos y define los rincones o zonas donde trabajarán, los niños, en una primera instancia actúan de manera muy semejante a la anterior, manipulando los objetos de la zona asignada. Luego de un momento, la educadora se integra a algunos de los grupos para guiar o supervisar lo que allí se va a realizar. Escribir el nombre, o alguna palabra que les interese, representar algún aspecto de un cuento, intentar seguir un patrón para armar un collar. El área del hogar es siempre libre sin dirección de parte de las educadoras, bajo el supuesto que en ese espacio son las niñas quienes dominan los saberes familiares.

Es interesante notar que en estos casos, la educadora orienta principalmente el trabajo en la zona de lectura y escritura, dejando bastante libre el trabajo de las zonas restantes, incluso la de lógico matemática.

Cabe reiterar que este momento de juego es intensamente vivido por los niños quienes se concentran claramente en la manipulación de objetos y donde les es posible compartir los materiales interactuando entre sí y dando lugar a la emergencia de pequeños liderazgos en los grupos. De esta manera, las zonas son espacios de juego donde el empleo de los materiales permite a los niños ejercitar y/o recrear lo que ellos saben o aprenden espontáneamente entre ellos. Al no haber conducción o clara intencionalidad pedagógica, el juego no se convierte en un principio pedagógico ni vehículo de aprendizaje.

### ***3.5. Efectos del uso de materiales educativos en los niños y las niñas***

Las educadoras y asistentes (técnicas) atribuyen al uso de los materiales una variedad amplia de efectos en el proceso de desarrollo cognitivo y socio afectivo de los niños. Esto se constata en la distribución de su opinión a la hora de optar por un tipo de efecto principal dentro de una variedad sugerida (cuadro 3).

Según opinión de las educadoras el efecto más importante atribuido al uso de materiales, es el favorecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los niños y las niñas (26,2%). Su aporte al intercambio entre los estudiantes es mencionado por un 15% de las educadoras, mientras que un 11% atribuye al uso de los materiales el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de soluciones.

Existe coincidencia con las asistentes respecto del efecto de mayor relevancia. Un 20,2% de ellas señalan que el aspecto que más se desarrollan en los niños y niñas con el uso de los materiales educativos es el despertar de las habilidades de pensamiento, en segundo lugar señalan el entretenimiento y motivación para aprender y su aporte a la socialización del conocimiento.

Cuadro 3. Efecto del uso de los materiales en los niños según las Educadoras de Párvulos y Técnicas en Educación Parvularia

EFFECTOS	EDUCADORAS (%)	TÉCNICAS (%)
Favorecen el despertar de habilidades de pensamiento	26,2	20,2
Facilitan la socialización del conocimiento	15,0	14,7
Desarrollo de la autonomía en la búsqueda de soluciones	11,3	10,7
Practicar y aplicar sus aprendizajes en la vida diaria	9,7	5,8
Les permiten sentirse confiados en sí mismos	9,4	11,7
Se entretienen y se motivan para aprender	9,1	14,8
Manipular objetos y descubrir sus características	8,7	12,4
Integran acciones que les permiten reflexionar	8,3	5,5
Comprender la realidad desde distintas perspectivas	1,5	1,9
Integrar las actividades en la familia y la comunidad	0,7	2,2

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5.1. El efecto en los niños y las niñas desde las observaciones de aula

Independientemente de la forma de uso que hacen las educadoras de los materiales, el estudio constata la relevancia que dichos recursos tienen para despertar en los niños y niñas el interés por aprender, ejercitar la expresión de la dimensión afectiva y formas variadas de interacción con adultos y pares. El trabajo con materiales logra el despliegue de habilidades en los niños por la simple manipulación o por las acciones de ensayo y error que establecen de manera espontánea. Sin embargo, cuando hay una clara intencionalidad desde la educadora para el desarrollo de habilidades y se organiza el proceso pedagógico para ello, se instalan en los niños las bases para dirigir su propio proceso de aprender y transferirlo a otras situaciones.

De esta manera es posible apreciar cómo y, a través del trabajo con materiales, ellos ponen en juego diversas habilidades implicadas en el aprendizaje (explicar situaciones, comparar, seguir patrones, reconocer códigos, interpretar, etc.). Al mismo tiempo que dejan en evidencia las actitudes y comportamientos de los niños/as durante las actividades que involucran uso de materiales educativos (grado de interés, concentración, participación, colaboración, satisfacción, motivación por la actividad realizada, comunicación).

Estos procesos se ven significativamente potenciados cuando hay una intencionalidad pedagógica desde las educadoras. En estas experiencias claramente se ve a los niños

desarrollando y aplicando estrategias para resolver las situaciones involucradas en las actividades. Siguen las instrucciones de la educadora para abordar las tareas, ensayan caminos para resolver adecuadamente las preguntas y desafíos, así con o sin el apoyo de la educadora logran el producto esperado (representación de la lectura, resolución del problema de conteo y agrupación, reproducción de figuras con el tangrama). La realización y logro de las tareas propuestas permite ver en los niños expresiones de satisfacción y orgullo cuando finalizan y/o comparten sus tareas, lo que indica que se está potenciando una autoestima positiva y aportando con ella a una identidad vinculada a la capacidad. De esta manera se sientan las bases para el proceso de “aprender a seguir aprendiendo” que en esta edad se logra principalmente en la interacción con los recursos educativos y todo ello dentro de una perspectiva de entretención y juego guiado.

En las otras clases, los niños y niñas se muestran más bien desinteresados cuando no logran la tarea propuesta o no le encuentran sentido, en cuyo caso la actividad se convierte en un simple juego. En estos casos es más difícil apreciar que está pasando (o no) en sus habilidades cognitivas. Aun así, la sola manipulación del material, puede desencadenar auto aprendizajes y emergencia de distintas habilidades en una exploración del material de ensayo y error o de descubrimiento y aplicación espontánea. En el caso del trabajo en zonas, resulta relevante el intencionar un trabajo efectivamente grupal en los niños, que les permita trabajar la cooperación, responsabilidad y el aprendizaje entre pares.

Un aspecto no menor, se refiere a la importancia de provocar instancias de trabajo efectivamente grupal en los niños en torno a un producto común, que permita trabajar en ellos la cooperación y el aprendizaje entre pares. Al mismo tiempo, en todos los casos es indispensable apoyar el trabajo individual con los materiales, dándoles sentido y orientaciones precisas a los niños/as para que puedan despertar o fortalecer diversas habilidades que requieren tiempo y experimentación personal para darles confianza en la tarea a lograr.

### ***3.6. Factores asociados al uso de los materiales educativos***

La evaluación realizada identifica un conjunto de factores asociados al uso de los recursos educativos en las aulas de Educación Parvularia. Entre estos se encuentra la disponibilidad y oportunidad de acceso a estos recursos para el trabajo con los niños, así como la valoración de la calidad y cantidad de ellos por parte de las educadoras. Pero, principalmente levanta la importancia del dominio profesional que deben tener las educadoras para diseñar y orientar adecuadamente su enseñanza a fin de lograr que los niños y las niñas aprendan mediante el uso de los recursos.

#### ***3.6.1. Competencias y estilo pedagógico de las educadoras***

El estudio ratifica que el uso pedagógico del material educativo en el nivel de educación parvularia, así como en el resto de los niveles del sistema, aparece fuertemente asociado al manejo y conocimiento de las educadoras respecto de los contenidos curriculares y del aprendizaje a lograr mediante ellos. Así como a la dinámica o calidad del proceso pedagógico que dichas educadoras instalan en el aula.

Los materiales educativos por sí sólo no son suficientes para garantizar un proceso educativo pleno y de calidad. Si bien es cierto, un buen material ha de permitir la exploración, el descubrimiento y apropiación de conocimientos por parte de niños y



niñas, es el uso pedagógico que hace una educadora de este recurso en aula, el que asegura el desarrollo continuo de habilidades y actitudes para aprender e interactuar con otros en la construcción y validación de conocimientos.

La evidencia recogida y analizada a partir de las observaciones de aula, permite sostener la existencia de importantes debilidades profesionales de las educadoras para dar un adecuado uso a los recursos y materiales educativos. Las buenas prácticas son escasas, pero iluminadoras, revelando que esas educadoras conjugan el conocimiento y manejo de las Bases Curriculares, con estrategias didácticas que incorporan adecuadamente los materiales al servicio del proceso de aprender de los niños. En estas prácticas se les da un rol protagónico a los niños y las niñas, ofreciéndoles los andamiajes necesarios para que todos avancen, apoyando su autoestima y autonomía. Desde el punto de vista metodológico son profesionales que facilitan tanto el trabajo individual como grupal y atienden diferenciadamente el proceso que los niños/as están llevando a cabo en la realización de las actividades. A eso se añade un tono emocional, positivo, estimulante y a la vez exigente, que favorece en los niños el interés por la tarea encomendada.

En la mayoría de las educadoras que fueron observadas, predominan los procedimientos vinculados a un aprendizaje más bien memorístico o lúdico, sin que haya claridad para orientar a los niños/as en los pasos que deben seguir para lograr con éxito las actividades propuestas o simplemente dejando que sean ellos quienes establezcan los procesos y logren aprendizajes espontáneos.

Es importante destacar que al momento de la entrevistas todas ellas afirman manejar el currículum, reconocer e intencionar los aprendizajes e implementar procesos didácticos adecuados a los niveles con los que están trabajando. Ello cuestiona la alta valoración y auto percepción de las competencias pedagógicas que la gran mayoría de ellas señala tener y que sin embargo no se hace evidente en el aula. Al respecto, es necesario considerar que por lo general, la auto percepción tiende a no reconocer en su justa medida debilidades o vacíos profesionales, porque para asumirlo se necesita de un “otro calificado” que les haga ver dichas debilidades, lo que no ocurre en la mayoría de los casos.

Es importante remarcar que el conocimiento de las bases curriculares, el manejo de estrategias pedagógicas, la claridad respecto de las habilidades a estimular en los niños/as en función de los objetivos y aprendizajes deseados, son condiciones esenciales para constituir los recursos educativos en herramientas mediadoras efectivas y eficaces para el proceso de aprender. Lo anterior, permite sostener la necesidad de generar estrategias y apoyos para fortalecer la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos en ejercicio, que implica actualizar sus saberes teóricos y didácticos a fin de asumir un rol mediador en su quehacer docente y brindar condiciones de aprendizaje a los niños y niñas con el uso del material educativo.

## **4. Conclusiones y recomendaciones finales**

### ***4.1. Acceso y disponibilidad de materiales educativos***

El estudio constata la existencia de una amplia gama y variedad de materiales educativos para los niveles de pre kínder y kínder en las escuelas subvencionadas de Chile, independientemente de su dependencia o ubicación geográfica. Se aprecian eso sí importantes diferencias respecto de cantidad y tipo, según sean escuelas públicas o privadas o las comunas en las cuales ellas se encuentren. Tal es diferencias suponen una

mayor dotación de materiales producto del aporte de los municipios (lo de mayores recursos e ingresos), y las propias familias, por sobre los materiales distribuidos de manera igualitaria por el Ministerio de Educación, según criterios de nivel y cantidad de alumnos.

En todas las aulas visitadas los materiales están al alcance tanto de las educadoras como de los niños y niñas del curso y en general, clasificados y situados en espacios relacionados con las áreas de aprendizaje: lenguaje, matemática, arte, y ciencias en algunos casos. Los materiales de psicomotricidad se encuentran casi siempre en otras salas destinadas al trabajo con grupos diferenciales o para su uso recreativo durante los recreos.

#### **4.2. Valoración de los recursos**

Es amplio y transversal el reconocimiento respecto de la buena calidad de los materiales distribuidos, lo que probablemente estimula en los niños y educadoras su mayor uso. En efecto, todos los actores implicados en el estudio, valoran enormemente no sólo el contar con materiales, sino que la alta calidad de ellos. Cabe señalar sin embargo, que la calidad aparece fuertemente asociada a los niveles de durabilidad de estos recursos en el tiempo por sobre su aporte al desarrollo de habilidades y apropiación de aprendizajes.

#### **4.3. Uso de los materiales**

La evaluación realizada da cuenta de un uso de materiales mayoritariamente sin intencionalidad o sentido pedagógico. De los tres tipos o formas de usar los materiales identificados, predominan aquellos en donde la orientación para el uso del material, así como la demanda hacia los alumnos está puesta sólo en la reproducción simple y mecánica de la acción solicitada, desprovista de sentido o significado para los niños y las niñas y absolutamente desconectado del aprendizaje que se espera ellos puedan alcanzar. En otros tantos casos, el material es simplemente ocupado como un juego o medio de recreación libre que los niños usan según sus propios intereses y capacidades. Y claro, al no haber una adecuada mediación para hacer del juego una instancia de aprendizaje, éste no termina por constituirse en un medio efectivo para el desarrollo de habilidades y logro de los aprendizajes.

Es muy importante que la política e instituciones de formación de educadoras de párvulos, asuman que son de todo escasas las clases o experiencias de aprendizajes donde el material educativo se incorpora y usa adecuadamente para el desarrollo de habilidades destinado al logro de los aprendizajes esperados. En efecto, la observación y análisis permiten sostener una mayoritaria y preocupante falta de intencionalidad pedagógica en las educadoras para el uso de los materiales educativos en términos de desarrollo de habilidades específicas y generales. Se desperdicia así, su potencialidad para canalizar y trabajar sobre las emociones, los sentimientos, la comunicación, interacción, así como la orientación que facilite en los niños/as la recreación e innovación.

Si bien la mayoría de las educadoras planifican sus clases y usan tal planificación como guía de su actuación, en tales planificaciones no está presente (ni explícita ni implícitamente), la necesaria articulación entre el currículum, la mediación y desarrollo de habilidades en los niños mediante el uso de materiales educativos de diverso tipo. Así aunque hay una clara identificación del material que se usará en la clase, aparece como un recurso más desprovisto de todo sentido pedagógico. Tal vacío o debilidad pone la atención tanto en la educación inicial de las educadoras, como en la lógica de apoyo y gestión de la escuela donde ellas enseñan.

#### **4.4. Efectos en los niños y las niñas**

Independientemente de la mayor o menor mediación de las educadoras, el trabajo con materiales logra desarrollar habilidades en los niños por la simple manipulación y/o el ensayo y error que establecen de manera espontánea. Sin embargo, cuando hay intencionalidad pedagógica y una organización del proceso destinada al desarrollo creciente de sus habilidades, se instalan en ellos las capacidades para dirigir su propio proceso de aprender y transferirlo a otras situaciones.

De esta manera, esta evaluación constata que es la organización de la enseñanza, planificada y dirigida al desarrollo de habilidades cognitivas y socio afectivas, la que da lugar al aprovechamiento de la potencialidad del material para resolver situaciones problemáticas y participar en actividades colectivas utilizando recursos personales y por ende afianzar y apropiar aprendizajes buscados.

En ausencia de esta intencionalidad y adecuada mediación, no existe ni sistematización ni retroalimentación de lo ejercitado y experimentado por y con los niños/as. De esta forma, la educadora no logra detectar o identificar el tipo de aprendizaje que mediante estos juegos los niños están haciendo y por tanto, cuáles debilidades sería necesario superar y cuáles fortalezas estimular. Los desafíos quedan así en manos de los niños, y aunque los intercambios espontáneos entre ellos produzcan aprendizaje, sin una direccionalidad pedagógica estos avances, emergencia o desarrollo de habilidades, así como las dificultades experimentadas por ellos quedan sumergidas o silenciadas.

#### **4.5. Desarticulación entre los niveles Preescolar y primaria**

Las educadoras están insertas en un contexto institucional que puede promover, pero también limitar el uso pedagógico de los recursos en el aula. La evaluación en todas sus fases constata que por lo general y desde la dirección de las escuelas, el nivel Preescolar no está incorporado como un nivel necesario y relevante para el apoyo al aprendizaje de los primeros años de enseñanza primaria. Ello hace que el nivel quede desarticulado del currículum y del quehacer pedagógico que requiere la iniciación de niños y niñas en la educación formal. No se aprecia ni existe evidencia en este estudio, respecto de claridad ni estrategias desde las unidades pedagógicas de las escuelas para atender esta articulación y al nivel de Preescolar de manera prioritario en función de dar mayores oportunidades de desarrollo cognitivo, socio afectivo y cultural, especialmente a los niños de menores recursos y capitales culturales. Creemos relevante que estas unidades tengan presente que el material educativo es un potente medio para integrar el currículum, orientar la mediación y favorecer un aprendizaje lúdico significativo.

En este marco, se ve necesario involucrar a los responsables de estas unidades pedagógicas en espacio de sensibilización y capacitación para el mejoramiento del uso de materiales educativos. Estos profesionales pueden ser agentes claves para favorecer e impulsar el buen uso de los materiales educativos dentro de un estilo pedagógico eficaz.

#### **4.6. Sobre la formación de las educadoras de párvulos**

El estudio muestra la necesidad de apoyar y perfeccionar las prácticas pedagógicas de las educadoras, actualizando sus saberes teóricos y didácticos incorporando el uso de materiales, a fin que enriquezcan el rol mediador que requiere la enseñanza en los niveles de transición. Parece necesario entonces, promover en la formación inicial y continua la incorporación del uso de materiales educativos centrada en el desarrollo de habilidades para aprender en los párvulos.

La formación inicial para la Educación Parvularia se ve fortalecida al enfocar el aprendizaje de los primeros años de escolaridad como un proceso donde el niño y la niña construyen estructuras de pensamiento y lenguaje desde sus experiencias iniciales (hogar, comunidad) en confrontación y articulación con los lenguajes, procedimientos e información que se les ofrecen durante las experiencias educativas de aula. En ese contexto, nos parece sería un gran avance y aliado el asumir e incorporar el uso de los materiales educativos como instrumentos relevantes para convertir las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje. Proponer estrategias formativas que permitan que las educadoras en formación se apropien de estrategias eficaces para los niños y niñas aprender en interrelación con nuevas nociones, con los demás y en un contexto lúdico significativo.

Por su masividad de uso, así como en la motivación y activación que despierta en los niños y las niñas, ha de darse especial relevancia y atención a la concepción del juego como situación de aprendizaje y a la instalación de instancias de reflexión y metacognición en las actividades de manipulación y entretención de los niños/as con el uso de materiales. Buscar que el educador se constituya en un mediador que favorece la interacción entre alumnos, permitiendo la emergencia del conflicto socio cognitivo y su resolución; usando y dándole al material el valor de mediador instrumental para tal fin. Junto con ello, el uso pedagógico del material promueve e incentiva el diálogo alumno-recurso didáctico de manera individual y grupal, permitiendo y respetando los distintos ritmos de aprendizaje, tanto como la diversidad de formas de expresión y comunicación propia de los sujetos.

#### ***4.7. Canalización de las pautas culturales tradicionales de género en el uso de materiales educativos***

La evaluación muestra de manera sistemática que los niños y las niñas se separan para usar materiales que tradicionalmente se les asignan por ser hombre o mujeres. Así por ejemplo, los materiales de construcción son asignados o espontáneamente elegidos por los niños, mientras que ocurre lo mismo respecto de las niñas cuando se trata de materiales de cocina o de hogar (muñecas incluidas).

Vemos estas prácticas con preocupación y que por sobre esta reproducción de pautas culturales asociados al género (machismo u otros), tales usos no permite que unos y otros, que los niños y las niñas desarrollen todas sus dimensiones: afectivas, motrices, de razonamiento y pensamiento lógico. Nos parece del todo relevante que todos ellos puedan explorar el uso y experimentar de manera mediada, diversas alternativas con los materiales “tradicionalmente atribuidos al otro sexo” y, de esta manera, desarrollar habilidades que enriquecen su afectividad, motricidad, la abstracción y el razonamiento.

## **Referencias**

- Álvarez, F. (1999). *Aclaraciones para construir una metodología desde el constructivismo. Apuntes para la docencia (documento de circulación restringida)*. Santiago: CIDE.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. y Lemire, J. (2006). *Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire*. En M. Lebrun (ed.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (pp. 301-308). Québec: PUQ.
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Behrman, J. (2010). Investment in Education-Inputs and Incentives. *Handbook of Development Economics*, 5, 4883-4975.
- Burns, B. y Hamm, E. (2011). A Comparison of Concrete and Virtual Manipulative Use in Third- and Fourth-Grade Mathematics. *School Science and Mathematics*, 111(6), 256-261.
- Cardemil, C., Latorre, M., Marfán, J., y Aguirre, C. (1998). *Evaluación cualitativa del uso Materiales Educativos en el Programa de las 900 escuelas. Informe Final*. Santiago: Universidad Católica de Chile, CIDE.
- Cramer, K. y Henry, A. (2002). Using Manipulative Models to Build Number Sense for Addition of Fractions. En B. Litwiller y G. Bright (eds.), *National Council of Teachers of Mathematics 2002 Yearbook: Making Sense of Fractions, Ratios, and Proportions* (pp. 41-48). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- CoII, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar; ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Davis, E.A. y Krajcik, J.S. (2005). Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Dee, T. (2005). Expense Preference And Student Achievement In School Districts. *Eastern Economic Journal*, 31(1), 23-44.
- Dustmann, C., Rajah, N. y van Soest, A. (2003). Class size, education and wages. *The Economic Journal*, 113(485), 99-120.
- Dearden, L., Ferri, J. y Meghir, C. (2001). The effects of school quality on educational attainment and wages. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 1-20.
- Feinstein, L. y Symons, J. (1999). Attainment in secondary school. *Oxford Economic Papers*, 51, 300-321.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability, En Presseisen, B. (ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Education Association.
- Flaherty, S. (2013). Does Money Matter in Pennsylvania? School District Spending and Student Proficiency Since No Child Left Behind. *Eastern Economic Journal*, 39(1), 145-171.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gamoran, A. y Long, D. (2006). School Effects in Comparative Perspective: New Evidence from a Threshold Model. Ponencia presentada en el *Annual Keeting of the American Sociological Association, Montreal Convention Center*, Montreal, Quebec, Canada, Agosto, 2006.
- Hanushek, E. (1995). Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. *World Bank Research Observer*, 10(2), 227-46.
- Hanushek, E. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. y Luque, J. (2003). Efficiency and equity in schools around the World. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- Hanushek, E., Rivkin, S. y Taylor, L. (1996). Aggregation and the estimated effects of school resources. *The Review of Economics and Statistics*, 78, 611-627.

- Heinesen, E. y Graverseny, B.K. (2005). The Effect of School Resources on Educational Attainment: Evidence From Denmark. *Bulletin of Economic Research*, 57(2), 109-143.
- Leiva, D., Ritterhaussen, J. Rodríguez, E., Cardemil, C y Latorre, M. (2000). *El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Santiago: MINEDUC.
- Levačić, R. (2007). The Relationship Between Student Attainment and School Resources. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 395-410). Nueva York: Springer.
- Levačić, R. y Vignoles, A. (2002). Researching the links between school resources and student outcomes in the UK: a review of issues and evidence. *Education Economics*, 10, 313-331.
- LLECE (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- McGuire, P., Kinzie, M., y Berch, D. (2012). Developing Number Sense in Pre-K with Five-Frames. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 213-222.
- Mendiburo, M. y Hasselbring, T. (2011). *Technology's Impact on Fraction Learning: An Experimental Comparison of Virtual and Physical Manipulatives*. Evanston: Society for Research on Educational Effectiveness.
- Mayer, R. (1993). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 151-161.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Ojose, B. y Sexton, L. (2009). The Effect of Manipulative Materials on Mathematics Achievement of First Grade Students. *The Mathematics Educator*, 12(1), 3-14
- Perry, B. y Howard, P., (1997). Manipulatives in primary mathematics: Implications for teaching and learning. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 2(2), 25-30.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México D.F.: Ariel
- Piccolo, D. y Test, J. (2010). Preschoolers 'Thinking during Block Play. *Teaching Children Mathematics*, 17(5), 310-316.
- Puyol, J. (1994). Formación abierta: Ejes principales para su diseño y realización. *RED: Revista de educación y formación profesional a distancia*, 9(2), 65-68
- Reiter, H., Holshouser, A. y Vennebush, P. (2012). *Don't Fence Me in! Mathematics Teacher*, 105(8), 594-599
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Román, M. (2004). *Evaluación Intermedia Programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Básica, Escuela Viva*. Informe Final. Santiago de Chile: CIDE-BID.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO.

- Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y Metodología para Evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que Incorpora TIC en el Aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 8-35.
- Román, M., Cardemil, C., Álvarez, F. y Zuleta, J. (2002). *Acceso y uso de recursos educativos para estudiantes y docentes de las escuelas rurales chilenas*. Santiago de Chile: CIDE-MINEDUC.
- Román, M., Ruffinelli, A., Lastra, S. y Guerrero, A. (2006). Fortaleciendo la Enseñanza de la Geometría en NB2 mediante el Uso de TIC. En *Segundo Seminario Nacional de Proyectos de Innovación en Informática Educativa* (pp. 93-102). Santiago de Chile: ENLACES\_MINEDUC.
- Sowell, E. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(5), 498-505.
- Steele, F., Vignoles, A. y Jenkins, A. (2007) The effect of school resources on pupil attainment: a multilevel simultaneous equation modelling approach. *Journal of Royal Statistical Society - Series A*, 170(3), 801-824.
- Swan, P. y Marshall, L. (2010). Revisiting Mathematics Manipulative Materials. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 13-19.
- Todd, P. y Wolpin, K. (2003). On the Specification and Estimation of the Production Function for Cognitive Achievement. *Economic Journal*, 113(485), 3-33.
- Van den Akker, J. (2007). Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. *Actas del seminario internacional de textos escolares* (pp. 134-140). Santiago de Chile: Mineduc.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Vignoles, A., Levacic, R., Machin, S., Reynolds, D. y Walker, J. (2000). *The Relationship between Resource Allocation and Pupil Attainment: A Review (Research report 228)*. Nottingham: DfEE.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Wares, A. (2011). Using Origami Boxes to Explore Concepts of Geometry and Calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(2), 264-272.
- Willms, D., y Somers, M.A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latina America. *School effectiveness and school improvement*, 12(4), 409-445.
- Young-Loveridge, J. y Mills, J. (2011). Deciwire: An Inexpensive Alternative for Constructing Linear Representations of Decimals. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 16(2), 8-13.

## La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España)

### The evaluation of gender equity in Early Childhood Education: parallel study in the Department of La Paz (Bolivia) and Catalonia (Spain)

Reina Capdevila<sup>1\*</sup>, Roser Vendrell<sup>1</sup>, Laura Ciller<sup>1</sup> y Gaby Bilbao la Vieja<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Ramon Llull y <sup>2</sup> Universidad Salesiana de Bolivia

En este trabajo presentamos los resultados de un estudio sobre la equidad de género en educación infantil en dos países con realidades políticas, sociales y culturales bien distintas como son el Departamento de La Paz en Bolivia y la Comunidad Autónoma de Cataluña en España. El objetivo de este trabajo es estudiar la equidad de género en la práctica educativa de estos dos contextos. El diseño metodológico utilizado es de tipo descriptivo y cuantitativo. En ambos casos se pasó el mismo cuestionario para evaluar el trato, la gestión y los planteamientos pedagógicos, así como también las actitudes personales de los adultos, en concreto maestros y maestras, sobre la equidad de género en las aulas de educación infantil.

Los resultados obtenidos indican cómo son de complejas las condiciones que inciden en la educación para la equidad de género, ya que se observa como el contexto cultural condiciona nuestro comportamiento. Por ello, la importancia de que se realice una evaluación de la equidad de género de forma frecuente en los equipos docentes a fin de favorecer cambios positivos al respecto. Sabemos que los modelos ofrecidos por los adultos a lo largo del desarrollo de los niños tienen un gran valor. Por lo tanto más que vigilar los discursos verbales debemos controlar nuestra conducta a fin de poder ofrecer modelos que favorezcan la educación en valores, concretamente en la equidad de género.

**Palabras claves:** Educación Infantil, Evaluación educativa, Actitudes igualitarias, Estereotipos de género.

In this paper, we present the results of a study on gender equity in early childhood education in two countries with quite different political, social and cultural realities: the La Paz Department of Bolivia and the Spanish Autonomous Community of Catalonia. The aim of this article is to study gender equity in educational practice in these two differing contexts. The methodology used is descriptive and quantitative. In both cases, the same questionnaire was administered to assess treatment, management, educational approach, and personal attitudes of adults, particularly male and female teachers, towards gender equity in early childhood education classrooms.

Results show how complex the conditions influencing education are, as it can be observed how the cultural context conditions our behavior and thus the importance of carrying out frequent gender equity assessments among teaching staff in order to promote positive changes in this sense. We are aware that the models offered by adults to children during their development are very valuable. Therefore, rather than paying attention to verbal discourses, we have to control our behavior in order to provide models that promote education in values, particularly in gender equity.

**Keywords:** Early childhood education, Educational assessment, Equalitarian attitudes, Gender stereotypes.

---

\*Contacto: reinacs@blanquerna.url.edu



## 1. Introducción

Este proyecto de investigación surge de la experiencia, como docentes, en la formación de maestros para la Educación Infantil en la Universitat Ramon Llull (URL) en Barcelona, y también de la relación de algunos miembros de nuestro equipo con la comunidad docente boliviana, especialmente con el cuerpo docente de la Universidad Salesiana de Bolivia (USB) en La Paz.

Partimos de la evidente permanencia de los estereotipos de género en la sociedad y la acentuada feminización de los estudios de Magisterio en Educación Infantil. Así nos planteamos conocer cuáles son las opiniones que tienen los maestros en ejercicio en cuanto a la equidad de género en sus escuelas en dos contextos culturales bien distintos y aportar elementos para la reflexión y el cambio.

Presentamos, en primer lugar, una aproximación teórica al estado de la cuestión, para pasar a continuación a exponer nuestros objetivos, la metodología utilizada y, finalmente, los resultados obtenidos con su correspondiente análisis en las conclusiones finales.

## 2. Marco teórico

### *2.1. La equidad de género en la educación de la primera infancia*

Es un anhelo de la comunidad educativa, educar en la equidad de género desde la primera infancia con el fin de conseguir una sociedad más justa e igualitaria. No obstante, este propósito contrasta con la realidad actual en la que todavía la discriminación de la mujer está presente en muchos ámbitos de la vida cotidiana.

Necesitamos que los niños y niñas crezcan desde la primera infancia en entornos educativos formales organizados de manera que se refleje la equidad y se combata cualquier estereotipo de género, además de facilitar entornos de aprendizaje en los que estén presentes la transmisión de actitudes y valores igualitarios. (Ángel, 2006; Moreno, 1992). En este sentido, observamos que son muchos los centros educativos españoles en los que en sus documentos aparece de manera explícita su compromiso educativo con la igualdad de género. No obstante, se constata con demasiada frecuencia que este compromiso se limita a la realización de una declaración de principios (Abril y Romero, 2008). A nuestro entender, este desajuste tiene su explicación en la cultura en la que la mayoría de los profesionales se han educado y que, en general, no ha proporcionado modelos de auténtica equidad.

La cultura nos moldea, es decir, que nuestro comportamiento social, la creación de nuestra identidad y la visión del mundo que vamos configurando se elabora gracias a la interacción con el mundo que nos rodea y a partir de las pautas establecidas por los propios miembros de la sociedad. El proceso de adquisición de pautas culturales dentro de la cultura a la que se pertenece es denominado enculturación y se desarrolla, principalmente, durante la infancia. En la primera infancia el niño absorbe y adquiere las primeras pautas de comportamiento social así como los primeros rasgos de su persona que conformarán su identidad de género. La familia y la escuela infantil son las que constituyen este mundo significativo en la concepción de lo masculino y lo femenino. Los niños recrean y reproducen aquello que han visto, observado, experimentado y sentido (Arisemendi, 2007).

Los niños y niñas manifiestan muy pronto las diferencias de género en sus juegos sociodramáticos y revelan en éstos sus experiencias y conocimientos sociales así como el esquema del mundo que han ido configurando. Muy a menudo, las conductas observadas muestran unos modelos muy estereotipados y es en éstas conductas en las que los niños ensayan comportamientos futuros (Grau y Margenat, 1992; Lobato, 2005). Estas conductas discriminatorias, debe explicarse no sólo desde lo que sucede en la escuela sino también por la influencia del contexto familiar y el contexto mediático, la publicidad y, de manera especial, la televisión (Camps, 2003; Minow, 1995).

Por todo ello, la escuela infantil es un entorno privilegiado para la educación en valores, entre ellos la equidad de género, no obstante somos conscientes de sus limitaciones dado el peso de la educación recibida por los educadores y la influencia del contexto sociocultural.

La información obtenida confirma la importancia de que en la escuela infantil haya presencia de hombres y mujeres para ofrecer a los niños modelos equitativos (Àngel, 2006; Drudy, Martin, Woods y O'Flynn, 2005; Jensen, 2000; Peeters, 2008; Rolfé 2005). Por su parte, Mancus (1992), en sus primeros estudios, afirma que los niños y niñas que han sido atendidos por maestros de ambos géneros tienen más facilidad para incorporar la complementariedad de los roles de cuidador y autoridad relacionados históricamente con la mujer y el hombre, respectivamente.

Es por ello que necesitamos una escuela reflexiva que pueda tomar consciencia de que “la investigación sobre las desigualdades de género en el sistema educativo ha puesto el acento en la importancia del currículum oculto como factor clave para explicar la persistencia de distintas formas de sexismo” (Bonafant, Essomba y Ferrer, 2004, p. 122). Así mismo, las desigualdades de género, en su proceso de transmisión, a menudo se caracterizan según estos autores por ser sutiles, inconscientes, incluso invisibles y estas características dificultan su identificación. Es aquí donde nace la necesidad del análisis y la reflexión para identificar y transformar las conductas discriminatorias.

## ***2.2. Presentación de las dos realidades: Cataluña-Departamento de La Paz***

Cataluña, es una comunidad autónoma dentro del Estado Español, con un gobierno autónomo que ha asumido la responsabilidad en el ámbito educativo. Desde las primeras transferencias recibidas en el año 1981, se han ido elaborando leyes específicas. Pero a partir del 2006, la LOE (Ley Orgánica de Educación) amplió las competencias en materia educativa y determinó que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder a ella en condiciones de igualdad. La Generalitat de Catalunya pues, debió establecer un modelo educativo de interés público que garantizara estos derechos. Con esta finalidad, en 2009 se publicó la LEC (*Llei d'Educació de Catalunya*), en ella se desarrollan y se concretan las competencias de educación. En uno de sus principios rectores se apuesta por la coeducación y el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres

En Cataluña, el estudio sobre la equidad de género en las escuelas se llevó a cabo durante el año 2011 y fue financiado por el *Institut Català de les Dones*<sup>1</sup>, posteriormente, durante el año 2012, el estudio ~~que~~ se replicó en el Departamento de la Paz en Bolivia aportando un interés añadido por ser un país con cambios sociales muy significativos.

---

<sup>1</sup> "L'avaluació de l'equitat de gènere en la pràctica educativa a l'escola d'educació infantil". Financiado por: L'Institut Català de les Dones (ASC/1148/2010. Ref: U-59/10) y la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.

En los últimos años se han promulgado, en Bolivia, nuevas leyes que favorecen la participación social y sobre todo se restituyen los derechos de la mujer como miembro activo de la sociedad civil, tanto en las comunidades urbanas como en las rurales.

Según Flores (2008), el porcentaje de padres que asume el rol de jefe de familia o principal proveedor en la familia clásica boliviana, se ha reducido de 52,25% a 45% entre los años 2001 y 2002. Este fenómeno ha ido en aumento progresivo, a la vez que la mujer, masivamente, se ha ido incorporando al mercado laboral y la productividad.

En el ámbito educativo, de acuerdo con los últimos censos nacionales de población y vivienda, sobre el nivel de instrucción de hombres y mujeres; el número de mujeres sin ninguna instrucción está en descenso; en el área rural el analfabetismo era mayoritario en las mujeres, mientras que en el área urbana el porcentaje de analfabetismo es minoritario, este fenómeno podría deberse a la migración de la población rural al ámbito urbano.

La legislación boliviana favorece e incorpora a la mujer en el quehacer nacional<sup>2</sup>, este marco legal nos induce a comprender que cuando hablamos de género nos referimos al conjunto de valores, normas, formas de vida, conductas y roles que a través del tiempo han cambiado. De esta manera, se adecuan a una sociedad en proceso de cambio y transformación permanentes, que permiten la reconstrucción de nuevas relaciones más justas entre mujeres y hombres, a pesar de que tradicionalmente la sociedad ha asignado a hombres y mujeres, tareas y responsabilidades según el sexo.

Mientras en Bolivia se consiguen estos cambios sociales, en España nos encontramos que la educación infantil está en manos de un colectivo muy feminizado, ya que en la mayoría de las escuelas de educación infantil de nuestro país la presencia de los hombres como educadores es muy escasa. Así lo avala nuestra experiencia como formadoras y formadores de profesionales de educación infantil a lo largo de muchos años (Vendrell, Baqués, Dalmau, Gallego y Geis, 2008). Hasta ahora, la proporción de estudiantes de educación infantil masculinos en las universidades catalanas no alcanza el 3%. A nuestro entender, esta baja representación del género masculino en las escuelas infantiles contribuye a la transmisión de estereotipos generales sobre mujeres y hombres y, en concreto, sobre profesiones masculinas y femeninas. Así pues, esta desigualdad refuerza la creencia de que la educación infantil y la atención a la infancia es cosa de mujeres, reforzando uno de los estereotipos de género más generalizados en nuestra sociedad. El desequilibrio de género entre el profesorado de los centros educativos ha sido también puesto de manifiesto por las estadísticas recogidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Los últimos datos publicados del año 2011-12, nos aportan una diferencia abismal: los maestros de educación infantil y primaria en Cataluña son 62.715 de los que sólo 8.058 son varones, es un porcentaje de un 12,8%, porcentaje que baja de manera espectacular en la educación infantil. En este sentido, (Fernández, 2001;

---

<sup>2</sup> Así la tanto la Constitución Política del Estado (2009) como la Ley de Participación Popular (1994) incorporan explícitamente a la mujer como sujeto en la vida jurídica, política y económica del país, base de la igualdad de oportunidades con el hombre en cargos de decisión.

Siñani y Pérez (2010) en las Bases, Fines y Objetivos de la Educación mencionan: "La educación fiscal es gratuita en todo el Sistema Educativo y obligatoria en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades, sin discriminación social, de género, cultural, lingüística ni económica" (Artículo 2/7, p. 1). A la vez, en sus fines propone: "Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas" (Artículo3/11, p.3).

Malik, Sebastián y Sánchez, 2001) consideran que el desequilibrio de géneros en los roles que los agentes educativos desempeñan, funcionan como modelos que generan actitudes y valores poco propicios para un modelo social basado en la equidad por razones de género.

### **3. Objetivos**

En este estudio pretendemos como objetivo general presentar evidencias teórico prácticas sobre equidad de género en la práctica educativa comparando dos realidades sociales y educativas muy diferentes. Este objetivo se concreta en los objetivos específicos siguientes:

- ✓ Conocer la incidencia de la representación masculina entre los profesionales dedicados a la Educación Infantil, en La Paz y en Cataluña.
- ✓ Conocer a nivel institucional, el tratamiento de la equidad de género, en La Paz y en Cataluña, teniendo en cuenta: los documentos pedagógicos y de gestión de las escuelas, las propuestas formativas en este ámbito y la equidad en la participación de los padres.
- ✓ Conocer a nivel didáctico, el tratamiento de la equidad de género en las escuelas de La Paz y de Cataluña, teniendo en cuenta: las propuestas educativas y tipología de actividades, los materiales, la ambientación del aula y las agrupaciones de los alumnos.
- ✓ Analizar las creencias personales de los profesionales sobre equidad de género en la práctica educativa, en La Paz y en Cataluña.

### **4. Método**

Dada la naturaleza del estudio se ha optado por un diseño de tipo descriptivo y cuantitativo. Se ha utilizado con éste fin un cuestionario elaborado específicamente para este estudio que nos ha facilitado información suficiente, a través de los datos recogidos, para su posterior análisis estadístico.

También consideramos que es un estudio comparado dado que se trata de dos situaciones diferentes, con características de aplicación que no siempre son iguales en relación a la muestra como comentaremos más adelante. No obstante, los resultados obtenidos amplían nuestro conocimiento sobre la práctica educativa en la equidad de género, tanto en un país como en el otro.

#### **4.1. Participantes**

La muestra de maestros de Educación Infantil en Cataluña se determinó a partir de toda la población de maestros, de dicha etapa, de las 2315 escuelas catalanas y mediante un muestreo aleatorio según la titularidad (pública o privada). A fin de facilitar el proceso de recogida de información, la escuela fue quien decidió los dos maestros que contestaban el cuestionario. Así pues, la muestra quedó constituida por 130 maestros, de los cuales, un 94,5% eran mujeres y un 5,5% eran hombres. Estos participantes formaban parte en un 73,1% de escuelas públicas y en un 26,9% de escuelas concertadas, que se dividían en 19,2% religiosas y un 7,7% no religiosas.

A su vez, para determinar la muestra de participantes del Departamento de la Paz, se consideró toda la población de maestros de Educación Infantil de las escuelas rurales y urbanas, y religiosas y no religiosas. Dada la dificultad para poder aplicar el cuestionario,

por razones logísticas, en las distintas escuelas repartidas por el territorio boliviano, se optó por utilizar la totalidad de la población de maestros (185) inscritos en cursos de formación en la Universidad Salesiana de Bolivia. Así pues, la muestra quedó formada por 185 maestros de los cuales, 120 eran mujeres (64,9%) y 65 eran hombres (35,1%). Estos participantes trabajan en 90 escuelas fiscales (48,6%), refiriéndose a aquellas que están financiadas por el estado; y 95 escuelas particulares (en las que se agrupan las escuelas concertadas y privadas) que se distinguen en 62 religiosas (33,5%) y 33 no religiosas (17,8%).

#### **4.2. Instrumento**

Se elaboró un cuestionario ad hoc que permitió recoger información para poder evaluar cómo se está educando en la equidad de género en los centros de Educación Infantil (3-6 años). Este cuestionario tiene el propósito de favorecer una práctica más objetiva, basada en el saber y el convencimiento, favoreciendo el análisis reflexivo de la práctica educativa sobre: la presencia equitativa de profesionales de ambos géneros, la consideración del valor de la equidad de género en los documentos de identidad del centro educativo, las propuestas educativas realizadas en el aula y finalmente las propias creencias personales de los maestros. Así pues, este cuestionario quiere ser un instrumento que aporte seguridad en las prácticas educativas, que permita identificar la coherencia entre los planteamientos teóricos de los proyectos educativos de los centros y la praxis, y a su vez, si es necesario, posibilite el cambio. Antes de su aplicación se pidió la valoración del mismo a cinco expertos, tres profesores universitarios, un maestro y un periodista. A partir de sus sugerencias se hicieron las modificaciones oportunas antes de la aplicación definitiva.

El cuestionario definitivo consta de 30 preguntas cerradas con una escala de respuesta tipo Lickert de 4 opciones (nada, poco, bastante y mucho). El contenido del cuestionario está dividido en 3 ámbitos de análisis: ámbito institucional, ámbito didáctico y ámbito de creencias personales de los maestros.

En el ámbito institucional, las preguntas se refieren a la documentación oficial de la escuela, los equipos de gestión y los profesionales que trabajan. Las preguntas demandan información sobre el nivel de representación de ambos géneros en el grupo de maestros, personal de administración y servicios, y los monitores de las actividades extraescolares. También, la presencia de los valores de equidad de género en los documentos identificativos del centro, los planteamientos pedagógicos, las reuniones de trabajo y sobre la formación recibida para tratar correctamente estos aspectos en la vida cotidiana con los niños y sus familias.

En el ámbito didáctico las preguntas hacen referencia a las propuestas educativas y lúdicas dirigidas a los niños, las programaciones, los materiales, etc. Las preguntas solicitan información sobre la presencia de la equidad de género en las programaciones, la planificación equitativa en cuanto a grupos de trabajo y cargos en el aula y, finalmente, el uso no sexista del lenguaje y los materiales lúdicos y académicos.

En el ámbito de las creencias personales las preguntas pretenden obtener información respecto a la transmisión de estereotipos y discriminaciones de género en la práctica educativa. Se pide opinión personal sobre cómo el género de los niños puede influir en la tipología de juegos, en las formas de trabajo en el aula y en la escuela, en la práctica educativa y de gestión, y en las actitudes personales de los maestros. También se solicita opinión sobre las percepciones de las familias respecto al hombre como maestro de

educación infantil y así mismo sobre el hecho de que si la dirección de la escuela es llevada por un hombre otorga a la misma mayor seguridad y credibilidad.

Este cuestionario, creado inicialmente para población catalana, fue adaptado para poder ser utilizado con población boliviana. Esta adaptación se llevo a cabo con la colaboración de la Universidad Salesiana de Bolivia, para poder contextualizar la terminología utilizada y algunos de los contenidos de los diferentes ítems del cuestionario.

#### 4.3. Procedimiento

Para obtener la información objeto de estudio, se envió el cuestionario adaptado para la evaluación de la equidad de género a la Universidad Salesiana de Bolivia, donde fue entregado a maestros de Educación Infantil. El proceso de recogida y de análisis estadístico de los datos se realizó en dicha Universidad. Posteriormente, los resultados fueron enviados a España para poder hacer el estudio comparado de los resultados de ambas muestras.

## 5. Resultados

### 5.1. Análisis descriptivo de las muestras

En cuanto a las muestras, la participación ha sido en Cataluña de 130 maestros, mientras que en La Paz han participado 185 maestros. La representación de género de dichas muestras ya nos parece significativa (véase Figura 1) puesto que en Cataluña sólo un 5,5% eran hombres, frente al 35,1% de maestros varones de Bolivia.

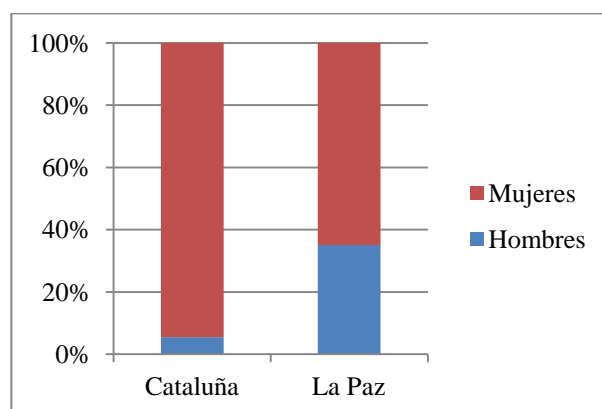


Figura 1. Representación de género del profesorado  
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad de los participantes observamos, en la Figura 2, que en Cataluña un 43% de los maestros tienen entre 27 y 36 años, un 28,1% tienen entre 37 y 46 años, un 23,5 % tienen entre 47 y 56 años, y en minoría encontramos los maestros que son menores de 26 y los mayores de 57 con un 3,1% y un 2,3%, respectivamente. En cambio, en La Paz, la distribución es más equilibrada en los diferentes intervalos de edad, destacando que un 29,7% son menores de 26 y sólo el 1,1% de los maestros son mayores de 57 años.

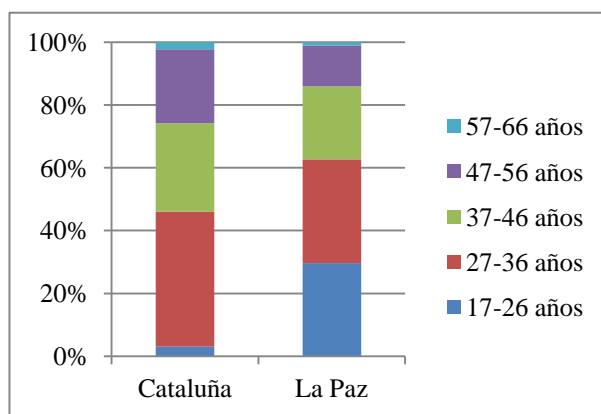


Figura 2. Distribución de la edad del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a los años de experiencia en la práctica docente constatamos (véase Figura 3) grandes diferencias. Mientras que en Cataluña la distribución de los años de experiencia es muy variada, destacando un 39,2% de los maestros que tienen entre 7 y 12 años de experiencia; en La Paz, la mayoría de maestros (65,9%) tienen como máximo 6 años de experiencia. Estos datos pueden deberse a que la muestra se constituyó por maestros que asisten a cursos de formación, y por lo tanto corresponden a una población que pretende formarse y promocionarse en el ámbito educativo.

En el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario, mantendremos los tres ámbitos en los que fue organizado el mismo cuestionario: institucional, didáctico y de creencias personales.

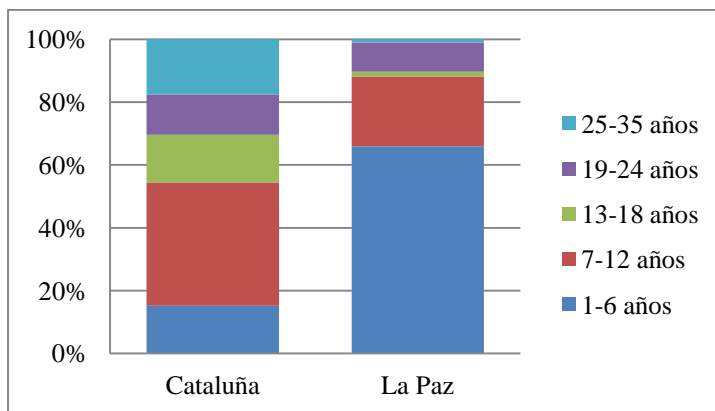


Figura 3. Distribución de los años de experiencia del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

### 5.1.1. *Ámbito Institucional*

Los datos obtenidos muestran que en Cataluña un 86,6% de los maestros se posicionan entre «bastante» y «mucho» en cuanto a la presencia de la equidad de género en los documentos institucionales de la escuela. En cambio, en La Paz, las respuestas mayoritarias en relación a la equidad en los documentos institucionales, se reparten entre el «poco» con un 35,7% y el «bastante» con un 36,2%.

En la Figura 4 vemos como en Cataluña el grado de representación de la equidad de género del profesorado de educación infantil y el personal de administración y servicios

(PAS) se sitúa entre el «nada» y el «poco». No obstante entre los monitores de las actividades extraescolares, hay un 70,3% entre «bastante» y «mucho» de representación equitativa de género. En comparación, en La Paz, el grado de representación de la equidad de género, tanto en el profesorado de educación infantil como en el del personal de administración y servicios y los monitores de actividades extraescolares, se decanta hacia el «poco», aunque la respuesta «bastante» también obtiene resultados elevados (entre el 43,8% y el 48,1%).

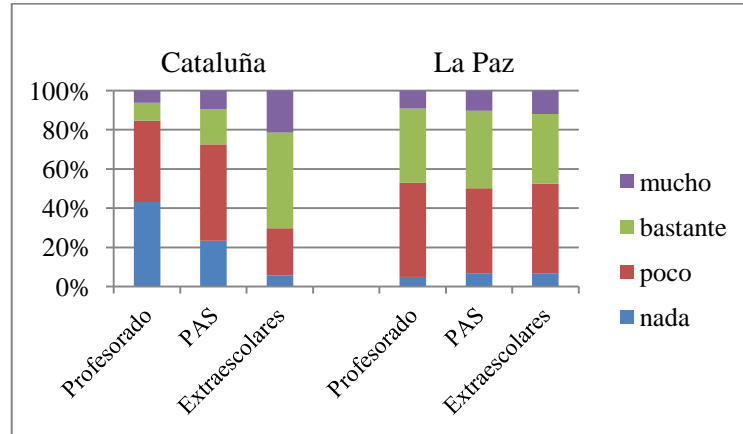


Figura 4. Representación de género en los profesionales de la escuela  
Fuente: elaboración propia

En Cataluña el equipo educativo reconoce que dedican pocos momentos a la reflexión sobre las propias conductas en relación a la equidad o la discriminación de género; y destaca la poca o nula formación que recibe el personal docente y el personal de administración y servicios sobre este tema. En La Paz, tampoco dedican muchos momentos a la reflexión (8,6% en la respuesta de «mucho»), y ofrecen poca formación al personal de administración y servicios (47% en la respuesta de «poca»); aunque destaca que el profesorado recibe en un 41,1% «poca» y en un 40,5% «bastante» formación para favorecer una relación con los alumnos basada en la equidad de género, frente al 40,9% en la respuesta «nada» que encontramos en Cataluña ( véase Figura 5).

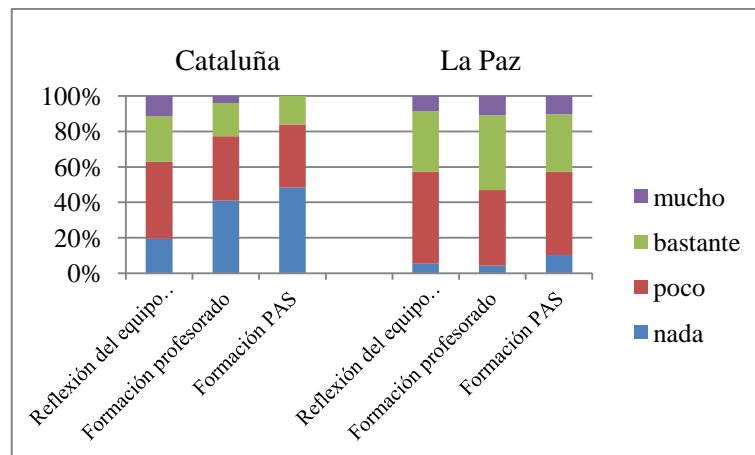


Figura 5. Formación en equidad de género  
Fuente: elaboración propia.



Por último en el ámbito institucional, analizamos también cómo se posibilita la participación tanto de los padres como de las madres en las actividades de relación de la familia con la escuela (véase Figura 6). En Cataluña observamos que en un 79,2% se facilita «mucho» la participación de ambos progenitores; en cambio, en La Paz, sólo en un 13% se facilita «mucho» la participación tanto del padre como de la madre en la relación de la familia con la escuela. Así pues, la muestra de La Paz constata que en un 41,1% se posibilita «poco» y en un 40,5% «bastante» la relación de los progenitores en las actividades de relación con la escuela.

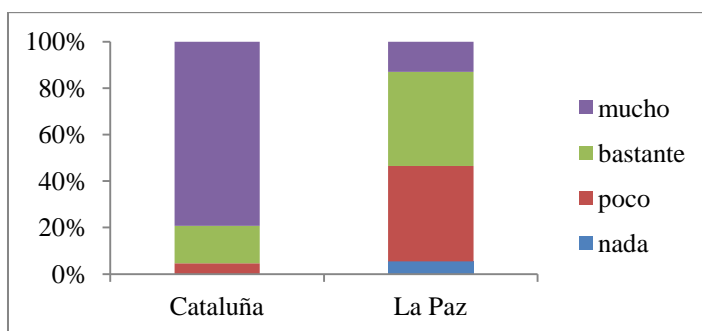


Figura 6. Posibilidades de participación de padres y madres en la escuela  
Fuente: Elaboración propia.

### 5.1.2. *Ámbito Didáctico*

En el ámbito didáctico (véase figura 7), los resultados obtenidos en Cataluña muestran que los maestros tienen muy en cuenta los aspectos de equidad de género en todas las propuestas didácticas y educativas en el aula. Con ello, nos referimos a las propuestas educativas y a la tipología de actividades (ítem 1); a los materiales que se utilizan en clase (ítem 3, 5 y 6); a la ambientación del aula (ítem 4); y a las agrupaciones de los alumnos (ítem 7 y 8). Así pues, todas las respuestas se sitúan en el «mucho» en un porcentaje superior al 50%, excepto en lo que se refiere a: cómo los cuentos que leen los niños (ítem 2) pueden compensar los estereotipos de género, y el cómo los trabajos gráficos se elaboran teniendo en cuenta la superación de dichos estereotipos (ítem 3).

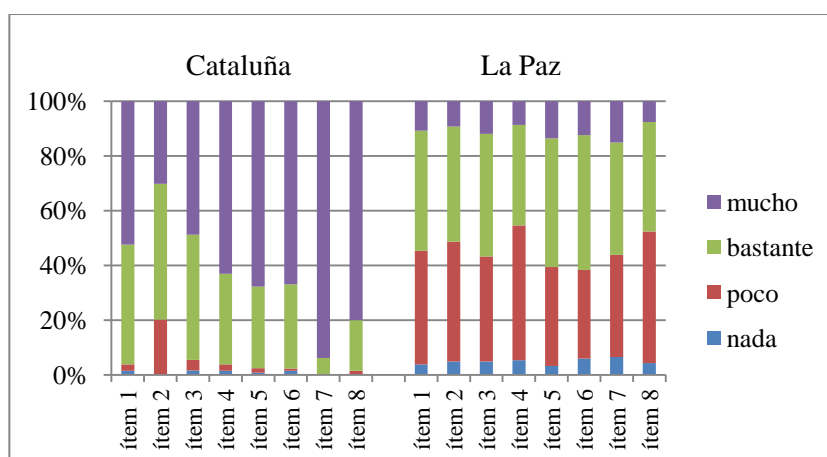


Figura 7. Respuestas en el ámbito didáctico  
Fuente: Elaboración propia

Por lo contrario, en La Paz, encontramos que en el ámbito didáctico, existen más dificultades a la hora de tener en cuenta la equidad de género en las propuestas educativas y tipología de actividades (ítem 1), en los materiales (ítem 2, 3, 5 y 6) en ambientación del aula (ítem 4) o en las agrupaciones de los alumnos (ítem 7 y 8). Así pues, los resultados obtenidos se sitúan mayoritariamente entre el «poco» y el «bastante» con unos porcentajes entre el 32,4% y el 49,2%.

### 5.1.3. *Ámbito de Creencias personales*

Presentamos los resultados en relación a la presencia de estereotipos en las creencias de los maestros. Se han agrupados según el trato diferenciado entre niños y niñas por parte de los maestros, según la tipología de juego, y según las percepciones de los maestros respecto a los niños y las niñas.

Así pues, en la Figura 8, vemos como en Cataluña los maestros manifiestan que no hacen diferencias en cuanto a la acción de reñir, ni en cuanto al uso de estrategias comunicativas según se dirijan a un niño o una niña. Las respuestas obtenidas de los maestros de La Paz muestran que sí existen diferencias a la hora de tratar a niños y niñas en cuanto a las mismas acciones.

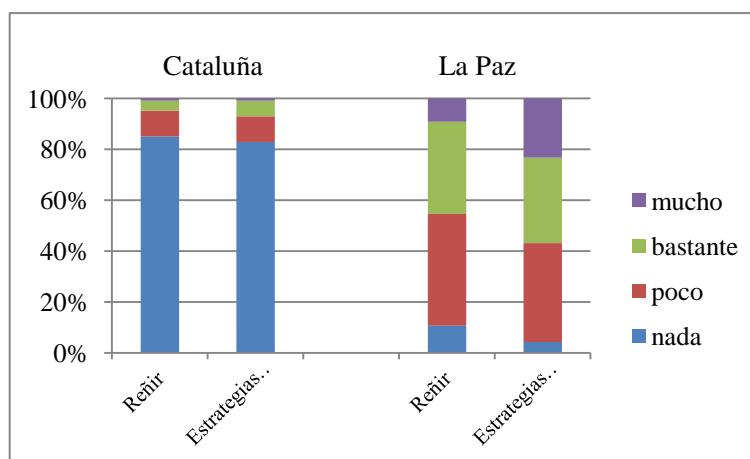


Figura 8. Presencia de estereotipos en las percepciones de los maestros sobre el trato diferenciado entre niños y niñas

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al juego, en Cataluña, los resultados muestran como la equidad de género también se extiende al juego que los niños realizan, destacando, por ejemplo, como el juego de la cocinita puede ser igual de habitual en niños que en niñas, y como los juegos motrices no son sólo una actividad propia de los niños sino también de las niñas. En cambio, en La Paz, el juego se ve condicionado por los estereotipos de género, viéndose como se repiten los patrones diferenciales en los que las niñas juegan más a cocinitas mientras que los niños juegan más a juegos motrices.

Respecto a la percepción que tienen los maestros respecto a diferentes características de niños y niñas, en Cataluña, los datos obtenidos muestran que los maestros no suelen regir sus creencias personales basándose en los estereotipos de género más habituales, aunque sí que creen que las niñas maduran antes (y que los niños suelen ser más agresivos que las niñas). Por lo contrario, en La Paz los resultados muestran que la percepción de los maestros está significativamente influenciada por los estereotipos de género que le marca la sociedad.

Por último, en la Figura 9 vemos como en Cataluña se manifiesta claramente, con un 94,6%, que el género masculino no garantiza una mayor credibilidad en la dirección de la escuela. En cambio, en La Paz, existe una gran variabilidad de respuestas, manifestándose mayoritariamente hacia la respuesta «poco» con un 48,6%, pero con un 24,9% en «bastante» y un 10,8% en «mucho», otorgando así un papel relevante a la figura del hombre a la hora de dirigir un centro educativo.

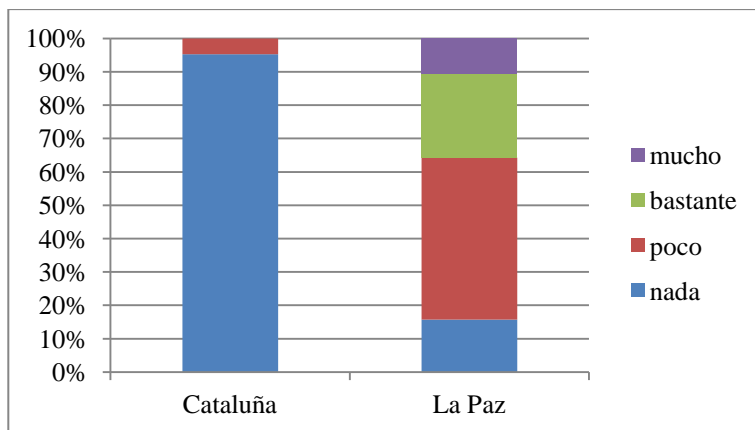


Figura 9. Creencia de la credibilidad según el género en la dirección de la escuela

Fuente: Eelaboración propia

## 6. Conclusiones y prospectiva

Nuestro estudio tenía como objetivo el estudio de evidencias teórico prácticas sobre equidad de género en la práctica educativa a partir de la opinión de los maestros participantes, en dos contextos bien diferenciados. Hemos conseguido algunas constataciones que nos ayudaran a entender el estado de la cuestión y nos darán pistas para seguir avanzando en este sentido.

Exponemos a continuación las conclusiones y algunas reflexiones a partir de los objetivos específicos anunciados:

En primer lugar, constatar que el nivel de representación del género masculino entre los profesionales del ámbito de la Educación Infantil en Cataluña es realmente minoritario. En cambio, en La Paz, la representación masculina es mucho más elevada. Así, en Cataluña, tenemos una ardua labor para conseguir presencia masculina en las aulas de educación infantil, mientras que en La Paz debería aprovecharse esta presencia masculina para favorecer la educación en el valor de la equidad de género.

Por otro lado, en referencia al ámbito institucional de las escuelas, los maestros en Cataluña señalan que los documentos pedagógicos y de gestión de la escuela recogen de forma evidente el valor de la equidad de género, puesto que es un tema en el que todo el sistema educativo lleva tiempo concienciándose y trabajando en ello. Contrariamente, en La Paz, los documentos de gestión no contemplan hasta el momento el valor de la equidad de género, aunque admiten recibir formación específica destinada a favorecer una relación de equidad entre sus alumnos. En Cataluña se detecta una falta de formación es éste sentido. También se revela una importante desigualdad en la participación de las familias, siendo en Cataluña mucha más clara la participación de ambos progenitores. Desde esta perspectiva consideramos que es necesario velar por la formación continuada de los maestros y profesionales que intervienen en la educación

infantil para reflexionar sobre las actitudes, comentarios, prejuicios y otras formas de actuación que pueden conllevar conductas impropiedades.

En lo que se refiere al ámbito didáctico se observan algunas diferencias en los dos contextos. Por un lado, en Cataluña los resultados más positivos en el uso del material, tipología de actividades, ambientación del aula, agrupaciones de alumnos... responden a una larga trayectoria de intervención sobre la coeducación en las escuelas. Como se ha dicho anteriormente, la literatura muestra abundantes documentos que versan sobre la coeducación en nuestro país. Por otro lado, en La Paz, los resultados nos dibujan todavía algunas dificultades en la práctica didáctica equitativa.

En cuanto a las creencias personales de los profesionales, tanto en la valoración del juego infantil como en las formas de relación de los maestros respecto a los niños, en La Paz, se muestran más los estereotipos de género; mientras en Cataluña, por las respuestas de los maestros, parecen estar más superados. No obstante, en el estudio de Cataluña<sup>3</sup> se demostró en la parte más cualitativa, que a pesar de estos resultados cuantitativos, los niños seguían repitiendo en sus conductas y en el juego, estereotipos que propiciaban la discriminación de género. De este dato se deduce que es ineludible reforzar modelos de conducta equitativa por parte de los maestros, dado que a pesar de nuestros conocimientos, a menudo emerge aquello que hemos vivido (Bonilla y Martínez 1992; Leal, 2003) y reproducimos estereotipos y conductas discriminatorias de manera inconsciente. Por lo tanto, son necesarios recursos que posibiliten la crítica de nuestra práctica profesional, la reflexión y el cambio. Así mismo, se hace necesario un trabajo con las familias y con el contexto social.

Por último decir que hemos constatado, a partir de las respuestas analizadas, que el condicionamiento de la cultura en el quehacer de los niños y los maestros incide de forma más acentuada en el contexto social de Bolivia que en España.

Partiendo de estas deliberaciones nos parece interesante continuar reflexionando y investigando sobre como el contexto cultural condiciona el comportamiento en cuanto a la equidad de género. Así mismo, somos conscientes de algunas carencias que a la vez nos proporcionan futuras líneas de investigación. En este sentido, sería deseable replicar el estudio cualitativo realizado en Cataluña en la población de la Paz, Bolivia, a fin de obtener una información más amplia y sistematizada, que aporte los datos necesarios para desarrollar un estudio más exhaustivo y profundo sobre el poder del contexto sociocultural en la transmisión de actitudes discriminatorias según el género.

Para terminar podemos concluir que los resultados obtenidos ponen de relieve, según el contexto social, un nivel de consciencia diverso en cuanto a las manifestaciones formales dentro del ámbito educativo, a nivel institucional, escolar y dentro de la clase. No obstante, valorando muy positivamente todas las acciones que se están llevando a cabo en las escuelas, no se puede considerar que se haya llegado a un grado de equidad aceptable. A menudo, se corre el riesgo de mantenerse en un nivel formal y superficial, donde las actitudes dejan entrever unos valores de equidad poco claros, ya que constatamos algunas contradicciones por parte de los maestros en el ámbito de las creencias personales. Superar estereotipos y prejuicios parece más fácil a nivel conceptual que práctico, aunque a menudo se manifiesten como superados.

---

<sup>3</sup> "L'avaluació de l'equitat de gènere en la pràctica educativa a l'escola d'educació infantil". Financiado por: L'Institut Català de les Dones (ASC/1148/2010. Ref: U-59/10) y la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.

## Referencias bibliográficas

- Abril, P. y Romero, A. (2008). *Recursos para la implementación del género en la educación infantil*. Proyecto Gender Loops, Leonardo da Vinci, N° D/06/B/F/PP/146. Recuperado de <http://www.genderloops.eu/docs/herramientas.pdf>
- Àngel, C. (2006). Visió panoràmica de l'atenció educativa a la petita infància dins un marc europeu. En F. Casas (Ed.), *Infants, drets dels infants i la seva qualitat de vida: algunes aportacions des de la recerca psicològica a Catalunya* (pp. 11-28). Girona: Documenta Universitària.
- Arisemendi, A.N. (2007). *La Construcción de la Identidad de Género en infantes pertenecientes a la ciudad de Puerto Montt, Provincia de Llanquihue, X° Región de Los Lagos*. (Tesis Doctoral). Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa714c/sources/ffa714c.pdf>
- Bonal, X., Essomba, M.A. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Bonilla, A. y Martínez, I. (1992). Análisis del Currículum oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Camps, V. (2003). La violencia en la televisión: ¿qué debemos hacer? *Quaderns del CAC*, 17, 3-14.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) (2009). *Ley de Educación 12/2009*. Recuperado de [http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca\\_ES&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES)
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M. y O'Flynn, J. (2005). *Men and the Classroom: Gender imbalances in teaching*. Londres: Routledge.
- Fernández, M. (2001). *La feminización en la docencia, algo más que una anécdota*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/30402652/La-feminizacio%CC>
- Flores, P. (2008). Educación en ciudadanía, para fortalecer la democracia. Diseño y validación curricular. *Género, Ciudadanía y Democracia*, número de Julio.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (1994). *Ley de Participación Popular*. Bolivia: Ley 1551-Edición 1828. Recuperado de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscarg/Ley%20de%20Participación%20Popular>
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*. Bolivia: Constitución Política CPE- NCPE. Recuperado de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscarg/Constitución%20Política>
- Grau, X. y Margenat, M. (1992). El juego y los modelos de género. En M. Moreno (Coord.), *Del Silencio a la palabra* (pp. 47-58). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Jensen, J. (2000). *Men as workers in Childcare Services. A discussion paper*. Londres: European Comission Network on Childcare.
- Leal, A. (2003). Mirar y pensar desde la cultura de género. *Anuario de psicología*, 34(2), 279-290.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Aprendizaje*, 17(2), 115-129.

- Malik, B., Sebastián, A. y Sánchez, M.F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género, perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Mancus, D.S. (1992). Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence. *Sex Roles: A Journal of Research*, 26(3-4), 109-128.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Profesorado. Resultados detallados curso 2011-2012*. Gobierno de España. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2011-2012RD/RegGen&file=pcaxis&l=s0>
- Minow, N.N. (1995). *Abandoned in the Wasteland. Children, television and the First Amendment*. Nueva York: Hill and Wang.
- Moreno, M. (Ed.) (1992). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Rolfe, H. (2005). *Men in Childcare*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Siñani, A. y Pérez, E. (2010). *Ley de la educación*. Infoleyes, Bolivia. Recuperado de <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676>
- Vendrell, R., Baqués, M., Dalmau, M., Gallego, S. y Geis, A. (2008). La educación en valores y actitudes igualitarias: los varones estudiantes de magisterio educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214, 223- 233.



## La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP

### Assessing learning from an experiential perspective: the case of the Faculty of Languages at BUAP

Carlos Alfredo Pazos Romero\*  
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

A pesar de los nuevos avances en la investigación educativa respecto a la evaluación del aprendizaje, vemos que existen aún preocupaciones de tipo conceptual y práctico. De hecho, Moreno-Olivos (2010) considera que en la evaluación existen cosas buenas, malas y feas lo cual llega a enturbiar el proceso evaluativo.

Este estudio propone conocer la percepción que tienen los alumnos de la Facultad de Lenguas de la BUAP sobre las prácticas evaluativas a nivel universitario. Para ello, se empleó un estudio descriptivo de corte cualitativo mediante una entrevista semi-estructurada.

El estudio confirma que el docente, de forma consciente o inconscientemente, recurre a criterios ocultos cuando corrige y juzga los ejercicios de evaluación. De ahí que este tipo de prácticas las consideremos como una especie de evaluación oculta del aprendizaje (Pazos, 2010), la cual no es muy bien vista por los alumnos en su formación profesional.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje, Criterios de evaluación, Evaluación oculta, Enseñanza, Aprendizaje, Lengua extranjera.

Despite the significant advance in relation to the innovation of the evaluative approaches, evaluation of learning remains being as one of the main conceptual and practical concerns. In fact, Moreno-Olivos (2010) considers that in good, bad and ugly evaluations there exists things that can affect the evaluative process.

This paper intends to study the perceptions that students have on evaluative practices at the college level at the Facultad de Lenguas, BUAP. This research was carried out by means of a descriptive study using a qualitative approach and a semi-structured interview.

This study confirms teachers, consciously or unconsciously, use some hidden criteria to correct errors and judge the evaluation exercises. Hence, this type of practice is considered as a kind of blind learning assessment (Pazos, 2010), which is not very well seen by the students since it produces more negative effects than positive in their professional training among them.

**Key words:** Learning assessment, Assessment criteria, Implicit assessment, Teaching, Learning, Foreign language.

---

\*Contacto: carlos.pazos@correo.buap.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 31 de agosto 2013

1ª Evaluación: 11 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 16 de diciembre 2013

Aceptado: 6 de febrero 2013



## Introducción

Los diferentes textos que abordan el tema de la evaluación dejan entrever una cierta problemática, la cual es aceptada como algo inherente a este proceso. Esta problemática puede presentarse, por ejemplo, si los métodos o enfoques evaluativos no corresponden con los objetivos de aprendizaje. Es probable, de igual forma, que los alumnos no estudian lo suficiente, o que ellos sean muy exigentes con sus propias calificaciones. Lo cierto es que, según algunos expertos como Álvarez Méndez (2001), y desde nuestra experiencia docente, las prácticas evaluativas producen más efectos negativos en el interior del evaluado que positivos en su propia formación. Por consiguiente, nos dimos a la tarea de hacer una revisión bibliográfica, encontrándonos con pocos estudios que tratan las percepciones de los alumnos sobre la evaluación de su aprendizaje. Aunado a esto, hemos visto que la tasa de reprobación en la Facultad de Lenguas ha aumentado considerablemente los últimos años. Esto nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes ¿Cuál será la percepción del estudiante sobre la evaluación de una lengua extranjera? ¿El estudiante conoce los criterios de evaluación que servirán de base para la valoración de sus exámenes? ¿El alumno habrá vivido alguna situación embarazosa durante el proceso evaluativo? ¿El alumno sabrá de algunos criterios ocultos que el profesor emplea para juzgar ciertos ejercicios?

Para este trabajo, se han considerado las percepciones que tienen los alumnos sobre la evaluación las cuales deben ser consideradas con el propósito de erradicar las prácticas que afecten negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos permitirá llegar a contribuir a la reflexión y transformación de las prácticas evaluativas en el aprendizaje de una lengua. Los resultados obtenidos pueden motivar a investigadores y profesores a realizar otros trabajos que impacten favorablemente los procesos evaluativos en sus centros de trabajo. Estos trabajos podrían apoyar a la conformación de un marco teórico sólido en el área de la evaluación oculta del aprendizaje de una lengua extranjera.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. *La evaluación del aprendizaje*

Gran parte de la problemática en evaluación se debe a que los actores implicados la consideran como un ejercicio sancionador, punitivo y en ocasiones injusto. Esta percepción sobre la evaluación se debe, sin duda alguna, al enfoque tradicional que se implantó durante varias décadas. Autores como Huver y Ljalikova (2013) hablan de la existencia de rupturas y tensiones producto de la evaluación, particularmente, una ruptura metodológica derivada de la introducción de descriptores, de certificaciones. Es decir, el docente se encuentra en una dinámica de implementación y adaptación de instrumentos de evaluación diferentes al examen tradicional. Actualmente, lo que se pretende es que la evaluación vaya de la mano de la enseñanza y se busque que los profesores formen el mayor número de estudiantes con los mejores resultados. Sin embargo, coincidimos con Vial (2013) quien resalta que parte de la problemática en evaluación radica en la percepción que cada profesor se crea del proceso.

Se podría decir que se ha ido evolucionando con el fortalecimiento de los diversos enfoques evaluativos actuales, los cuales hemos percibido a lo largo de nuestra experiencia como docentes. Estos cambios se han adaptado, principalmente, a las nuevas tendencias de la educación. Prueba de ese avance significativo, observamos las numerosas publicaciones que se han realizado en los últimos años sobre las prácticas evaluativas. De ahí que las definiciones que se han elaborado sobre evaluación sean diversas y que cada una resulte válida según el contexto en donde sea aplicada.

Imbernón (1993), por ejemplo, señala que la evaluación debe convertirse en una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese sentido, la evaluación es entendida como parte del proceso y no como etapa final del mismo. De ahí que los profesores se vean en la necesidad de considerar todos los ejercicios y actividades que influyen en la realización de cada uno de los objetivos de aprendizaje. Lo que se busca es, en definitiva, que el profesor cuente con todos esos elementos que le ayudarán, sin duda, a tomar las mejores decisiones en materia evaluativa.

Fernández Fraile (1993) resalta, sin embargo, la importancia del aula como el lugar estratégico donde se evidencian los resultados de cualquier método o cualquier actividad. Por lo que la labor del docente radica en juzgar esos resultados de manera que no perjudiquen al alumno al momento de tomar las decisiones sobre su aprendizaje.

Estas diferentes miradas sobre evaluación nos han llevado a reflexionar sobre algunas de las definiciones existentes, y con base en nuestra experiencia que hemos atesorado como profesores de lengua, nos hemos permitido establecer nuestra propia definición sobre evaluación, la cual se entiende como una acción educativa que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las etapas a cumplir son: inicial, procedimental, reflexiva y final y las fases que deben efectuarse durante las etapas son: preparación, implementación, interpretación, corrección, retroalimentación (en caso de ser necesario se debe recurrir a la autocorrección y autoevaluación) y dictaminación.

Esta definición sobre evaluación tiene las siguientes características. La información que se recoge está relacionada con los objetivos de aprendizaje y la que se juzga está ligada con los criterios de evaluación explícitos en el programa de la asignatura. El profesor y sus colegas, en caso de pruebas colectivas, son los encargados de conducir desde el inicio y hasta el final las actividades evaluativas. Los profesores-evaluadores son quienes diseñan ejercicios, test, exámenes orales y escritos, y solicitan presentaciones, exposiciones, portafolios, tareas, resúmenes, con el propósito de diversificar los medios de recogida. Los instrumentos se aplican antes de iniciar el curso (diagnóstico), durante las sesiones (formativo) y al final (informativo). Obtener este tipo de información de nuestros estudiantes permite conocer el punto de partida en cuanto a conocimientos previos y a habilidades, el avance individual y grupal de los temas estudiados y el nivel cognitivo en el que se encuentran de cara a su posterior formación. Las decisiones que se toman, bajo este concepto, corresponden a los criterios previamente establecidos en el programa. Los resultados, por lo tanto, se reflejan en una nota numérica para cumplir con el trámite administrativo y en un informe individualizado se indican los progresos y los pendientes de cada estudiante.

### ***1.2. La evaluación de una lengua extranjera***

El Marco Común de Referencia para las Lenguas (2002) es hoy en día un referente importante para la regulación de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este documento, la evaluación es entendida, en un sentido concreto, como la valoración

del grado de dominio lingüístico que tiene el alumno. Destacamos de igual forma, y lo que sin duda alguna es la gran innovación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, los descriptores de los niveles de dominio de una lengua. Estos descriptores facilitan tanto la enseñanza como la elaboración de pruebas, además de que estandariza y regula el aprendizaje de la lengua. Existen, de igual forma, intentos por mejorar las prácticas evaluativas (Delmastro, 2005; Fernández Fraile, 1993; Núñez Paris, 2004; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2009), sin embargo, podríamos decir que se han quedado en propuestas aisladas.

Es decir, el éxito en la evaluación dependerá, además de las investigaciones, de la claridad en los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación, de varios factores como son, el apoyo institucional, la formación continua del profesor, la duración del curso y la selección de los contenidos de la asignatura. Se debe tener en cuenta, como lo señalan Brown y Glasner (2007), que la evaluación recoge métodos y medios que son escogidos por razones pedagógicas y de contexto específico para reemplazar lo que, históricamente en los métodos tradicionales de evaluación, se realizaba (a menudo el examen de tres horas).

Por otro lado, Harris y Bell (1990) creen que en la actualidad no se trata de cambiar los métodos o instrumentos de evaluación que se aplican, sino la filosofía subyacente. Lo recomendable, desde nuestro panorama integrador, es escoger la evaluación que se adapte mejor a nuestros objetivos del curso. Para tal efecto y como lo refieren Brown y Glasner (2007), es recomendable que el docente responda a algunas preguntas tales como: ¿Por qué estamos evaluando? ¿Qué estamos evaluando? ¿Cómo estamos evaluando? ¿Qué es lo principal para evaluar? ¿Cuándo deberíamos evaluar?.

Es indudable que esta serie de preguntas ayudarían a situar al profesor en el momento preciso de su evaluación llevándolo a elegir los actos evaluativos que mejor se adapten a sus objetivos de la asignatura. Lo ideal es que se busque realizar una evaluación con sentido. Por ello, coincidimos con Tardieu (2013), cuando cuestiona si los tests, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, resultan útiles y eficaces.

En cuanto a una asignatura de lengua extranjera, esta puede ser evaluada de manera diferente cada año producto de las adaptaciones que vayan surgiendo. Esto lleva al docente a ir adaptando, mejorando los ejercicios, eliminando las actividades que perjudican al alumno. Sin embargo, puede darse el caso contrario, en donde no se realice ningún cambio, lo que podría generar, una evaluación estática, la cual produce una cierta seguridad al docente y de ahí la utilidad de los test.

Lo que queda claro es que si se opta por una evaluación dinámica o por una estática, ésta decisión se deberá tomar en función de los objetivos de aprendizaje y apelando a la experiencia docente. En este sentido, Brown y Knight (1994) mencionan que las elecciones que se hacen a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación deberán estar afectadas principalmente por los objetivos particulares del curso.

### ***1.3. La evaluación oculta***

La evaluación oculta se define como aquella evaluación que complementa la evaluación reglada y se caracteriza por activar criterios implícitos que son desconocidos por el estudiante y sobresale el hecho de incidir en la evaluación asiduamente (Pazos 2010).

Algunas de sus características las hemos tomado de la definición sobre currículo oculto que propone García Santa-Cecilia (1995), Hernández (2001) y Arnaz (1989). Podemos decir que la evaluación oculta no está presente explícitamente en los documentos oficiales (planes de estudio, programas, guías), se basa en el enfoque centrado en el proceso y en el alumno, se sabe que existe, se acepta tal y como es, surge a la hora de socializarla, no se cuestiona, se defiende y se justifica si es necesario, además de que surge como respuesta a la debilidad de la evaluación reglamentada, activa intereses políticos, interpersonales, sociales, ideológicos, culturales y económicos.

Finalmente, la evaluación oculta tiene como función única remediar las carencias que puedan presentarse en cualquier otro tipo de evaluación utilizada en el proceso de enseñanza- aprendizaje agravando aún más este proceso.

## **2. Objetivos**

El objetivo de este estudio es conocer la situación actual de la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva vivencial del estudiante con el propósito de detectar momentos críticos que resultan del proceso evaluativo.

### **2.1. Objetivos específicos**

- Aplicar una guía de entrevista semi-estructurada para conocer los conceptos que se tienen sobre evaluación de una lengua extranjera.
- Saber sobre el rol de los criterios evaluativos empleados por el profesor.
- Detectar, en caso de existir, vivencias injustas que resultan de la evaluación.

## **3. Metodología**

Para esta investigación se utilizó un estudio descriptivo, el cual tiene como propósito determinar cuáles son las opiniones, actitudes y percepciones respecto a la evaluación del aprendizaje. Se empleó un diseño cualitativo a partir de un acercamiento de investigación empírica, en concreto, el estudio de casos en la comunidad de la Licenciatura de Lenguas. Se recurrió a la guía de entrevista semi-estructurada como instrumento de investigación y las fases realizadas fueron la implementación de los objetivos, después se determinó el tipo de preguntas, se realizó una prueba piloto y finalmente se aplicó. Las 24 preguntas que se han establecido son de tipo cerradas y abiertas. Se pidió a los estudiantes que den su opinión y que mencionen algunos hechos relacionados con la evaluación del aprendizaje. La entrevista se aplicó a 60 estudiantes al azar de los niveles intermedio y avanzado de una población total de 110 alumnos inscritos en el periodo lectivo primavera 2012, de la Facultad de Lenguas de la BUAP de la Licenciatura en Francés. El número de participantes representa el 66% del total de alumnos, lo que permite tener una muestra representativa y confiable para efectos de la investigación.

Por cuestiones de extensión, sólo se han elegido algunos testimonios para ser reportados en la presente investigación. Las respuestas recogidas fueron codificadas e interpretadas considerando tres categorías: Percepción conceptual, perspectiva empírica y aspectos ocultos de la evaluación.

## 4. Resultados

El estudio que hemos llevado a cabo en la Facultad de Lenguas nos ha permitido obtener las siguientes percepciones sobre la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera Francés. Los resultados han sido codificados de la siguiente manera, el primer número corresponde al orden en el que fueron respondiendo las encuestas, la letra corresponde a la categoría del sujeto, en este caso se entrevistaron a estudiantes por lo tanto usaremos la letra E y el número siguiente corresponde al número de pregunta. Ejemplo para el primer estudiante que respondió a la encuesta tendría la codificación 1E y para su primera pregunta será 1E1. Una vez realizada la codificación, interpretamos las respuestas que nos proporcionarán, sin duda alguna, algunos indicios sobre la evaluación del aprendizaje.

La pregunta sobre la percepción de la evaluación de la asignatura de lengua meta nos arroja los resultados mostrados en la tabla 1.

Tabla 1. Percepción de la evaluación de lengua

---

<b>12E2</b>	La evaluación es deficiente porque los profesores evalúan como ellos quieren, ellos le dan unos criterios y después califican otros y tienen muchas preferencias.
<b>14E2</b>	Es la verificación del logro de los objetivos planteados al principio del curso.
<b>22E2</b>	La describo como una manera tradicional y poco provechosa, solo basada en gramática.
<b>29E2</b>	Es una evaluación en la que nos piden completar ejercicios de gramática así como una presentación oral para saber cómo utilizamos el idioma.
<b>35E2</b>	Es una evaluación más enfocada al desarrollo de las 4 habilidades.
<b>41E2</b>	En general, los profesores procuran evaluar las 4 competencias y en ocasiones evalúan también la gramática. Considero que es una evaluación completa.

---

Fuente: Elaboración propia.

El 10% de los encuestados tienen tres percepciones, la primera es de descalificación debido a que los alumnos perciben la falta de homogeneización de los criterios de evaluación. La segunda se enfoca en la evaluación de la gramática como sistema lingüístico y no en la integración de las cuatro habilidades como proceso comunicativo y la tercera la consideran como completa o adecuada.

A la pregunta ¿Cuáles deben ser los criterios en los que debe basarse la evaluación? Algunas de las respuestas que se obtuvieron se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Respuestas relativas a los criterios de evaluación

---

<b>5E4</b>	Básicamente, yo considero que se debe evaluar el dominio que se posee de la lengua, pero no sólo la gramática, aunque es necesaria. También sobre qué tanto pueden profundizar sobre algunos puntos importantes de la lengua, como sus orígenes culturales que aún están presentes.
<b>11E4</b>	En los verdaderos conocimientos de los alumnos. Creo que el examen no demuestra, en verdad, lo que el estudiante sabe, se deben explotar las habilidades de cada alumno de acuerdo a sus destrezas y se debe fomentar mucho la confianza en nosotros para lograrlo.
<b>25E4</b>	Conocimientos adquiridos, prácticas en clase, tareas.
<b>46E4</b>	Creo que para empezar, la evaluación debe ser pareja porque muchas veces es con base en favoritismos y debe incluir las 4 habilidades a desarrollar: speaking, listening, writing, reading, comprehension.
<b>51E4</b>	El interés y la voluntad que muestre el alumno por la materia, porque a pesar de los errores que pueda tener para aprender otra lengua, es necesario tener motivación.
<b>60E4</b>	En los ya establecidos dentro del aula o del programa mismo.

---

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios evaluativos no parecen quedar muy claros al inicio del curso, los alumnos están en desacuerdo con algunos de ellos y prefieren que se evalúe los conocimientos de la lengua. Parece ser que algunos criterios ocultos que se consideran negativos emanan de la empatía entre el profesor y sus alumnos, lo que afecta la credibilidad y la confiabilidad del proceso evaluativo. Un alumno cree que el interés y la voluntad por aprender deben ser considerados criterios de evaluación, aunque son cuestiones intrínsecas que dificultan su medición.

En la gráfica 1 vemos que el 40% de los encuestados contestó que los profesores siempre dan a conocer los criterios de evaluación, un 22% menciona que casi siempre, un 36% ha contestado que a veces les dan a conocer los criterios y un 2% dice que casi nunca.

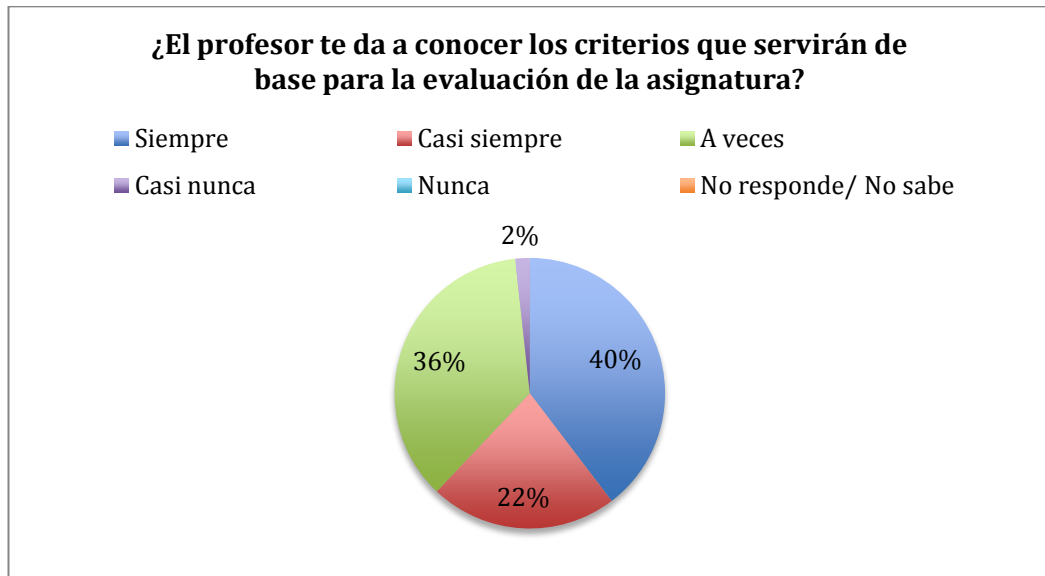


Gráfico 1. Criterios de evaluación de la asignatura  
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 2, el 33% de los alumnos respondieron que los profesores respetan los criterios establecidos en el programa, mientras que el 36% estiman que casi siempre los respetan y el 31% respondieron que a veces se acatan a los criterios.

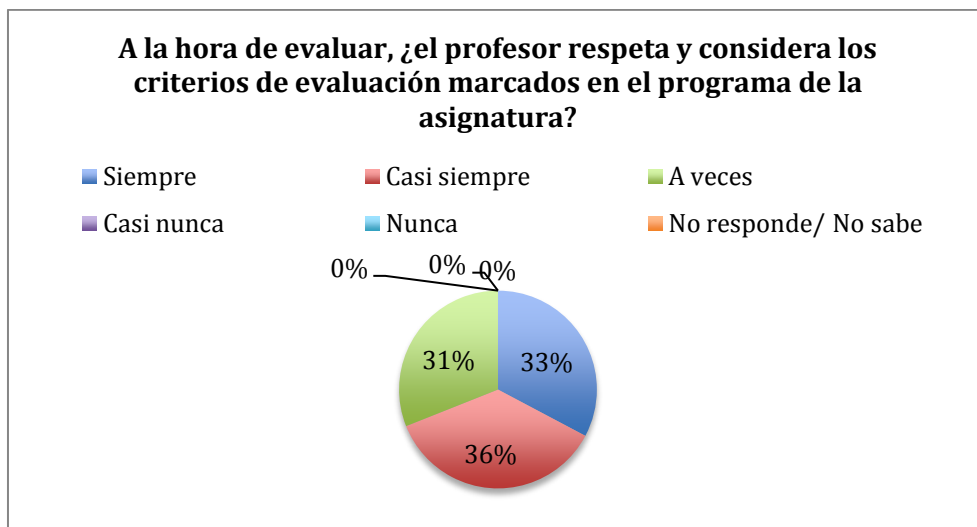


Gráfico 2. Respeto de los criterios de evaluación existentes en el programa

Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación de una expresión oral, el 43% menciona que el profesor a veces informa los criterios que se tomarán en cuenta. El 26% estima que los profesores siempre los dan a conocer, un 22% que casi siempre lo hacen y un 9% que casi nunca se entera (gráfico 3).



Gráfico 3. Evaluación de la expresión oral  
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los aspectos que se consideran en la evaluación, el examen y la participación son los criterios que predominan en las evaluaciones de una lengua (gráfico 4).

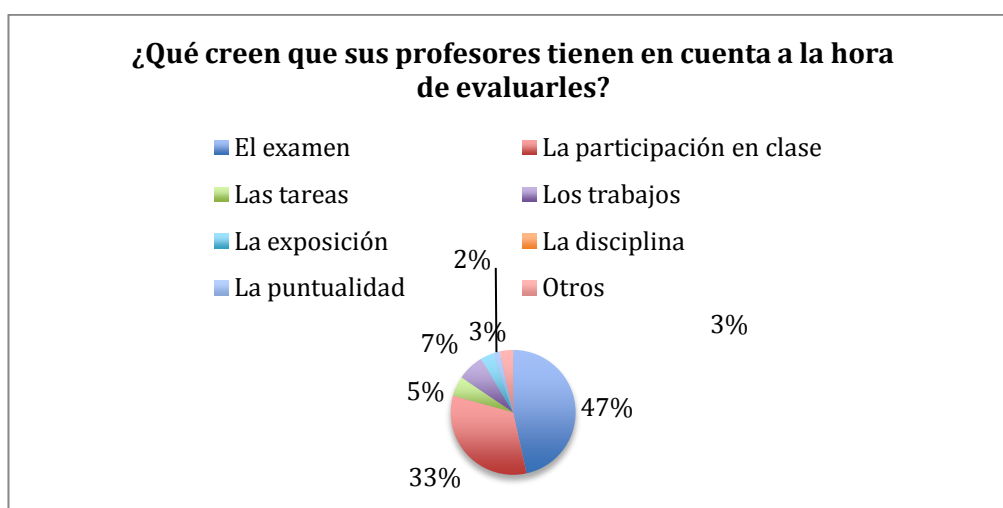


Gráfico 4. Aspectos que valoran los docentes al evaluar a sus estudiantes  
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 5 vemos que el 40% de los alumnos consideran está de acuerdo en que su profesor es justo a la hora de evaluarles, un 31% estima que tiene una postura neutra y un 29% están muy de acuerdo con el proceder del profesor.

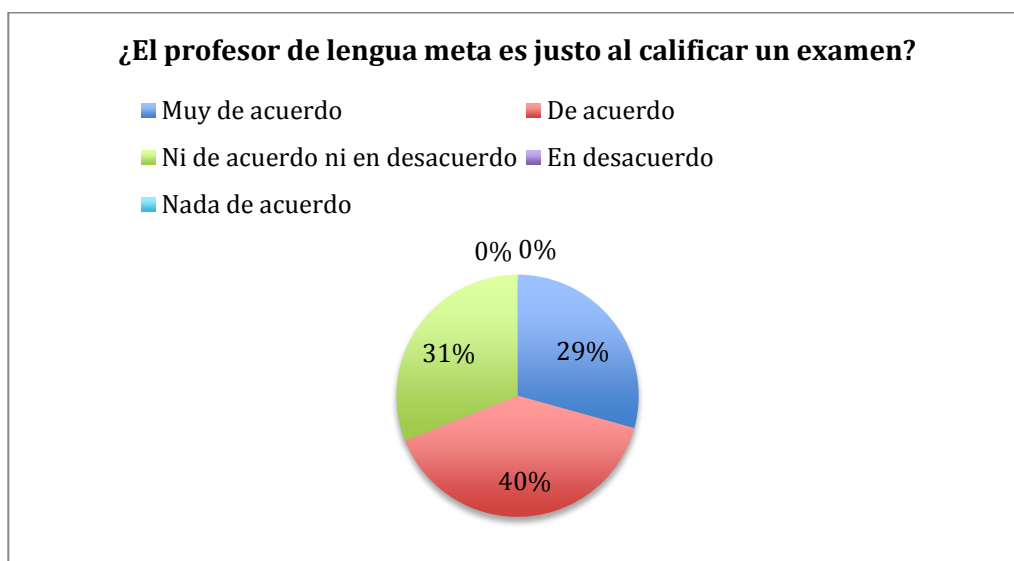


Gráfico 5. Evaluación de lengua  
Fuente: Elaboración propia.

El 84% de los estudiantes refieren que han vivido, durante su formación, eventos evaluativos que les han sorprendido y un 16% no los ha vivido (gráfico 6).

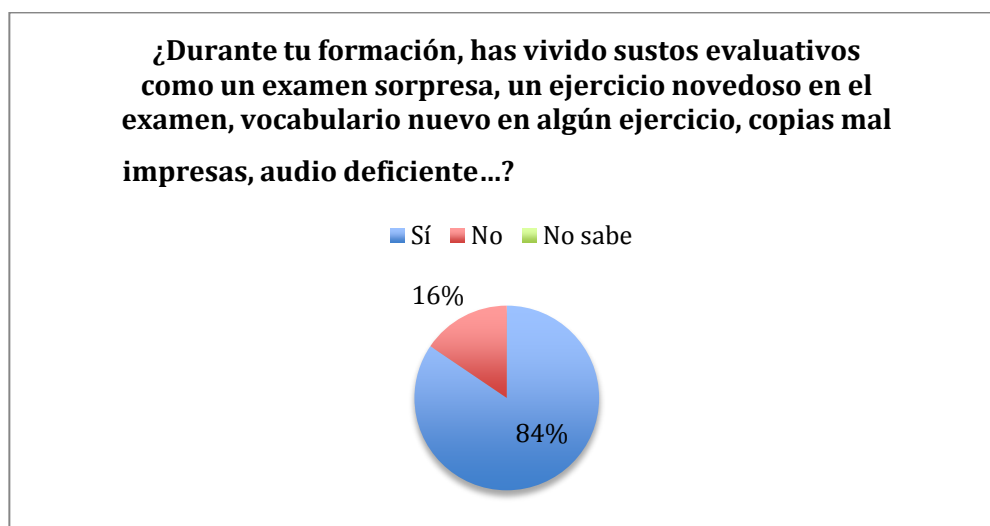


Gráfico 6. Imprevistos evaluativos  
Fuente: Elaboración propia.

Al final de la entrevista, se les pidió que describieran una situación problemática, incómoda, sorprendente, relevante, que hayan vivido durante un proceso evaluativo. Damos cuenta de tres testimonios, los cuales se presentan como fueron relatados por los entrevistados (tabla 3).



Cabe mencionar que de los 60 encuestados, 47 estudiantes, es decir, el 78% ha narrado una experiencia y sólo el 22% no respondió.

Tabla 3. Experiencias de evaluación de estudiantes

---

**7E24** En tercer cuatrimestre tuve una profesora que creo utilizaba los exámenes como métodos de tortura porque eran exámenes largos, tediosos, cargados de confusiones, y algunas veces contenían cosas que jamás habíamos visto. Las evaluaciones orales eran aún peor, porque mis compañeros y yo teníamos que pelear por tener una oportunidad para hablar frente a la clase, porque según la maestra teníamos que ser capaces de ponernos en desacuerdo como grupo para repartirnos las actividades; sin embargo, casi siempre todo terminaba en un caos, aunado a esto, la profesora solía burlarse o mostrar aburrimiento cada vez que exponíamos.

**55E24** cuando un profesor no tomó en cuenta el trabajo de todo el curso, al final pidió un proyecto, saqué 9.5 y saqué 9 como calificación final, me pregunto, por qué si yo cumplí con todo el trabajo en clase. No supe en que se basó, le reclamé y se negó a explicarme. Me pidió que fuera un sábado y que le llevara todo mis trabajos de la clase, si los tenía me subía a 10 y fui ese día con todos mi trabajos pero el profesor nunca llegó. Lo vi el lunes próximo y ni siquiera me hizo caso, me ignoró y me puso un gesto y ya no insistí, pero yo sabía que él no se basó en los criterios acordados.

**23E24** Al momento de la evaluación final, un profesor abusó de su poder y puso calificaciones a unos cuantos alumnos, acorde con experiencias sucedidas en el salón de clase, experiencias que no tenían nada que ver con el desempeño académico de los estudiantes.

---

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Conclusiones

Si bien hay más preguntas y más resultados que presentar en este trabajo de investigación, los testimonios y respuestas que se han expuesto resultan contundentes y reveladores. Este trabajo nos ha permitido situar a la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva vivencial del estudiante de lenguas extranjeras.

En relación a la primera pregunta que nos hemos planteado sobre cuál será la percepción del estudiante en cuanto a la evaluación de una lengua extranjera, estamos en la posición de responder que el estudiante no está ajeno a los procesos evaluativos, más bien, asume una postura de aceptación-crítica debido a que perciben una falta de claridad y de homogeneización de los criterios de evaluación. Es decir, el estudiante accede a ser evaluado según los criterios establecidos en el programa y se adapta a cualquier imprevisto, aunque en ocasiones no lo comparte, debido a que de un profesor a otro, los criterios suelen ser muy diferentes, aún siendo la misma asignatura y mismo periodo. Estas irregularidades llegan a enturbiar todo un proceso evaluativo contraponiendo así la idea de Imbernón (1993) quien propone una especie de profesionalización del profesorado frente a los procesos evaluativos del aprendizaje.

En cuanto a la segunda pregunta, si el estudiante conoce los criterios de evaluación que servirán de base para la valoración de sus exámenes, se puede decir que la mayoría de los encuestados sí conocen esos criterios y están conscientes de que éstos deben integrar otros elementos como la evaluación de las habilidades lingüísticas. Nos resulta preocupante, sin embargo, saber que aún existen profesores que obvian explicar las reglas que servirán de base para verificar el aprendizaje de sus alumnos y resulta más grave aún, que los criterios establecidos en el programa no se respeten y por extensión, los objetivos del curso no se alcancen. Lo que se debe buscar es la transparencia y claridad en cuanto a los criterios y los ejercicios que entrarán en la evaluación del

aprendizaje, esto nos permitirá considerar la evaluación como una acción educativa. La evaluación oculta debe pasar a ser una evaluación real del aprendizaje, es decir, aquella que se aplica realmente en el aula.

En lo que atañe a la tercer pregunta, si el alumno ha vivido alguna situación embarazosa durante el proceso evaluativo. Los estudiantes revelan que sí las han vivido, prueba de ello, son los testimonios que nos han compartido. La gravedad del asunto, desde nuestra trinchera, radica en el número de casos que se presentan y el número repetitivo del mismo hecho. Nos queda claro que las situaciones tanto negativas como positivas deben socializarse con el fin de crear una cultura evaluativa, donde la evaluación es entendida como un proceso formativo.

Por último, a la pregunta de si sabrá el alumno de algunos criterios ocultos que el profesor emplea para juzgar ciertos ejercicios, los alumnos mencionan que las preferencias, los favoritismos son algunos de los factores que influyen en las decisiones de los profesores. Desde nuestra postura crítica, creemos que estos factores deben estar alejados de los juicios valorativos porque pueden influir de manera positiva o negativa en la asignación de la nota final, lo que provocaría una desmotivación y falta de credibilidad en el proceso.

Estamos conscientes que estos resultados son muy reveladores pero no son concluyentes. Se necesita establecer una base de datos que sirva para documentar más casos, realizar investigación con docentes para comparar las percepciones que, tanto los profesores y los alumnos tienen y de esta manera establecer puntos divergentes y convergentes sobre el fenómeno de evaluación dentro del contexto específico de la Facultad de Lenguas. Esto permitiría al profesor hacer una autorreflexión sobre su método evaluativo y sobre las decisiones que toma durante el proceso de evaluación. Este trabajo debe continuar con el firme propósito de mejorar las prácticas evaluativas y de erradicar los actos de injusticia que aún se suscitan en las aulas, nos referimos a la evaluación oculta del aprendizaje, un fenómeno común en cualquier contexto educativo en México.

## Referencias

- Arnaz, J. (1989). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Alvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. Londres: Kogan.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Delmastro, A. L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva docente. *Revista de Investigación y posgrado*, 20(2), 187-209.
- Fernández Fraile, M. E. (1993). Evaluación y aprendizaje del francés-lengua extranjera. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 241-253.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Harris, D. y Bell, C. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*. Londres: Kogan.
- Hernández, R. (2001). El currículum oculto y sus implicancias en el sistema educativo mexicano. *Revista Digital*, 7(49).

- Huver, E. y Ljalikova, A. (2013). Évaluer en didactique des langues/cultures: continuités tensions, ruptures. Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. *Revista Recherches et Applications*, 53, 7-18.
- Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 5-7.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). *Instituto cervantes*. Recuperado el 23 de marzo de 2011 de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(2).
- Murillo, J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 2-5.
- Núñez Paris, F. (2004). Évaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 2, 215-232.
- Pazos, C. (2010). Evaluación reglada versus evaluación oculta: estudio de casos de la Universidad de Vigo. Chetumal: *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional*.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80.
- Tardieu, C. (2013). Les tests de langues: une nécessité? *Revista Recherches et Applications*, 53, 67-79.
- Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problématiques identitaires. *Revista Recherches et Applications*, 53, 20-30.

## Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología

### School dropout in university students from UAEM Temascaltepec center, Mexico: a case study of Psychology degree

Lorena López Villafañá<sup>1\*</sup>

Ariel Beltrán Solache<sup>2</sup>

Manuel Antonio Pérez Chávez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma del Estado de México y <sup>2</sup>Escuela Normal de Tejupilco

La deserción escolar es una problemática que hoy en día afecta a nivel de vida tanto en los jóvenes que dejan de asistir a la escuela como en las instituciones que lo experimentan siendo de las mayores preocupaciones de las instituciones educativas, gobierno y sociedad (Araiza y Marín, 2009). El objetivo fue identificar las causas de la deserción escolar en estudiantes universitarios de psicología del Sur del Estado de México. Se realizó un estudio descriptivo transaccional no experimental. Se aplicó el cuestionario Causas de la Deserción Escolar a nivel licenciatura de López (2007) a 147 estudiantes de la licenciatura en psicología. Se encontró como resultado que la principal causa de deserción escolar en universitarios son los problemas económicos familiares, en segundo lugar por no estar en la carrera de su preferencia y por último por un bajo nivel académico previo a su ingreso a la universidad.

**Palabras clave:** Deserción escolar, Universitarios, Causas, Orientación Vocacional.

School dropout is a problem that affects today's living standards in both students that stops attending school and the highest concerns of educational institutions, government and society (Araiza & Marín, 2009). The objective was to identify the causes of dropouts with university psychology students in the South of Mexico State. Base on a descriptive and transactional study not experimental. A questionnaire was applied "Causes of Dropout in University" López (2007) to 147 undergraduate students in psychology. In the result was found that the main causes of students' dropout are: family economic problems, in second place to not being in their preferential career and finally because of their low background education previous to enter into the University.

**Keywords:** Dropping out of school, College, Causes, Vocational guidance.

---

\*Contacto: loreuaem@hotmail.com

## 1. Introducción

De acuerdo con la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2004), la deserción escolar se define como la no conclusión o abandono temporal o definitivo de un nivel académico o como la desaparición del siguiente nivel que le precede al anterior cursado por el individuo. Sin embargo, es un problema que afecta el desarrollo del individuo y también a la sociedad en la que está conviviendo. Aunque sea común decirlo, el tema del fracaso escolar sigue siendo uno de los problemas más preocupantes en la mayoría de los países (Vidales, 2009).

De acuerdo al estudio llevado a cabo por Latiesa (2005), el crecimiento de la deserción universitaria comenzó hace cuatro décadas y se fue acrecentando en la década de los noventa. Las tasas de abandono en España oscilan entre el 30% y el 50% y son similares a las de otros países: Francia, Austria y Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, son algo más bajas en Alemania (20- 25%), Suiza (7%-30%), Finlandia (10%), y Países Bajos (20%-30%).

De acuerdo con algunas proyecciones de la CEPAL (2011), en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, entre el 95% y el 97% de los niños que actualmente tienen menos de 5 años de edad concluirían la educación básica o primaria para el año 2015. Son justamente estos los países que se encuentran más cercanos al logro de la meta trazada por dicho organismo.

Los factores que originan la deserción del sistema escolar formal se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente. En el primero de ellos, que constituye el foco del presente trabajo, se identifica a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes. Con diferentes grados de implicación, se señalan como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, el mercado del trabajo, la familia, la comunidad y los grupos de pares (Astone y McLanahan, 1991; Castillo, 2003; Coleman, 1988; Espinoza *et al.*, 2012a, 2012b; Krein y Beller, 1988; PREAL, 2003; Wojtkiewicz, 1993).

Según cifras del INEGI, en México en el año 2008, de cada 100 estudiantes que entraban a estudiar la primaria; 20 desertaban en la secundaria; 25 en el ámbito profesional técnico; 18 desertaban en el bachillerato y 20 en la licenciatura, por lo tanto, sólo 17 alumnos terminaban sus estudios superiores. Estos datos indican, que la deserción incrementa de acuerdo a cómo se vayan cursando los diferentes niveles educativos (Muñoz, 2010).

Ante esta situación, Casen (2004) señala que las causas más determinantes en la deserción de estudiantes del primer año universitario son por problemas vocacionales, situación económica del grupo familiar y rendimiento académico. Dentro de los problemas vocacionales destaca el hecho “de no quedar en la carrera de su preferencia del alumno”, “dificultades en acceso a información” y “la poca o nula orientación vocacional recibida en niveles educativos anteriores”.

La deserción escolar es un problema de aspecto social que no sólo afecta al individuo que arrastra con él términos de “capa social de frustrados profesionales” con sentimientos de “fracasados”, “desertores” y “empleados de baja remuneración”, sino que además trae

consecuencias a las instituciones educativas como deficiencia o incapacidad para retener a sus alumnos y debilidad de los métodos de enseñanza y con esto se muestra el fracaso del sistema educativo, además de un bajo perfil en el ámbito laboral y pobreza (Galan, 2007; Martínez, 2006).

Así, hablar de la deserción escolar universitaria en México, es hablar de causas multivariadas que corresponden tanto a la dimensión universitaria como la extrauniversitaria (Rodríguez y Hernández, 2008). Dichas causas se encuentran acompañadas del impacto que se genera principalmente en los alumnos y en las Instituciones de Educación Superior, pero también en la sociedad a la que pertenece.

De acuerdo a Aros y Quezada (2005), y en una investigación más reciente realizada por Valdez y otros (2008), el nivel escolar de los padres -que en este caso es equivalente a ocho años o menos de escolaridad- que ingresaron a trabajar a temprana edad genera una desvalorización a la educación implantando el mismo modelo familiar a sus hijos, por lo que éstos de igual forma abandonan la escuela y se quedan sin la oportunidad de recibir un trabajo con mejores remuneraciones por el bajo nivel escolar alcanzado, poca seguridad en el acceso a la salud, recreación, inestabilidad laboral, entre otras, continuando así el círculo de pobreza que los limita a la superación constante y mejores perspectivas de vida.

Por otro lado, la deserción escolar genera elevados costos sociales y privados. Los primeros se derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente, que genera la baja productividad y en consecuencia una pobre participación en los procesos de desarrollo económico. El individuo tiene menores posibilidades de calificar, comprender y aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o las empresas, lo que tiene como derivación lógica, y en el peor escenario, el analfabetismo. Dicho analfabetismo se plantea como otro problema que se ve reflejado es la desigualdad y la pobreza más el impacto negativo en la integración social, dificultando la democracia, y rompiendo así la estabilidad social y emocional de la sociedad (Fernós, 2006).

Mientras que Valdez, Román y Moreno (2008) afirman que los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar se encuentran en mayores probabilidades de uso de drogas lícitas e ilícitas. Con estas conductas ponen en riesgo su salud y la de otros por medio de conductas delictivas, pérdida de autoridad por parte de la familia, mal uso del tiempo libre, y favoreciendo que estas actitudes prevalezcan a lo largo de su vida, por lo que los jóvenes que tienen largos periodos de desempleo o sin estudiar tienden a ser empleados por menos tiempo y reciben salarios más bajos en la edad adulta.

Para Goicovic (2005), existen dos circunstancias sociales que hay que atender para poder cambiar esta realidad: Por un lado, la escuela tiene la responsabilidad de dar este servicio educativo, pero no lo hace con calidad, por lo que evidentemente es responsable de esta situación. Por otro lado, está en la familia. Si los padres del niño son promotores a través del ambiente que se genera en el interior del hogar de una vida estable, en paz, y que promueve el deseo de estudio, está cumpliendo un objetivo concreto, pero si no lo hace, obviamente que también la familia es responsable de esta situación.

De igual manera, se torna evidente que en las escuelas se requiere de maestros comprometidos que busquen entender, ayudar y sacar adelante al alumno para que encuentre una empatía con el sistema educativo, el maestro o la escuela misma, y le agrade el estar asistiendo a un lugar así. Otra realidad es que muchos maestros no han tenido una buena formación académica y por lo tanto no pueden impartir una educación

adecuada, es una penosa realidad que día con día crece y provoca que el país en el que vivimos se encuentra estancado en el ámbito educativo (Cárdenas, 2005).

Rodríguez (2007) sugiere que gastar por gastar simplemente en aspectos educativos, no garantiza que se mejore la situación de la deserción educativa; por lo que es necesario que haya recursos para formar a los profesores y que realmente se desarrolle una educación de calidad. Asimismo, la disposición por parte de los adolescentes también toma un papel muy importante para que se manifieste la deserción escolar, ya que existen grandes problemáticas que alejan a los jóvenes del ámbito educativo, “una de ellas muy importante, la cual es que la educación no les llama la atención”, y esta misma suele manifestarse con las conocidas palabras “la escuela no se hizo para mí”, entre otras (Rodríguez, 2008).

Las áreas que figuran con más altas tasas de deserción de primer año universitario son Administración y Comercio, y Derecho, ambas con un 29% a nivel agregado, seguida de Humanidades con 28%. En el otro extremo, las áreas con menores tasas de deserción se registran en Salud con 16% y Educación con 18%, manteniéndose esta tendencia de deserción en segundo y tercer año (Kremerman, 2007).

## 2. Metodología

El tipo de estudio que se realizó es descriptivo transaccional. Según Sampieri (1998) citado por Soto (2005), este estudio permite detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta, determinado fenómeno, con el propósito de manifestar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Este proyecto se considera de tipo transaccional, porque solo se realizan observaciones en un momento y tiempo único. Se formuló como pregunta de investigación ¿Cuáles son las causas que provocan la deserción de estudiantes de la Licenciatura en Psicología? Para lo cual se aplicó el cuestionario Causas de Deserción Escolar a Nivel Licenciatura de López (2007) a 147 alumnos de la licenciatura en psicología, en todos los grupos, sin distinción de sexo ni edad. Se hizo uso de la estadística descriptiva y se procesaron los datos a través del programa estadístico SPSS.

### 2.1. Instrumento de recolección de la información

La herramienta a utilizar es un cuestionario, de 15 preguntas, 11 de tipo cerrado preguntas de opción múltiple y cuatro secciones (2 de 6 preguntas y 2 de 9 preguntas) en las que el individuo debe enumerar las opciones de acuerdo al grado de importancia o frecuencia. Este instrumento se aplicó a todos los alumnos de psicología con la finalidad de obtener e identificar las principales causas de deserción. Las preguntas 1 y 15 son cuestiones generales sobre Deserción Escolar (tabla 1).

Tabla 1. Instrumento (cuestionario) aplicado al estudio sobre deserción de estudiantes de educación superior, en la licenciatura de psicología

NÚCLEO	NÚMERO DE PREGUNTA
Económico	3, 15
Familiar	9 , 13f, 14f
Académico-social	1, 2, 4, 5, 10, 11,12, 13a, 13b, 13e, 14a, 14b, 14e
Personal	4, 6, 7, 8, 13c, 13d, 13g, 13h, 13i, 14c, 14d, 14g, 14h, 14i

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Procedimiento

Una vez seleccionada la población se les aplicó el cuestionario, de forma individual, a todos los estudiantes de la licenciatura de psicología. La muestra fue cinco grupos con un total de 147 alumnos. Se llevo un riguroso control en la aplicación del instrumento, a través de las listas que nos proporcionó control escolar, ya que el fin era que participara el cien por ciento de la matrícula estudiantil de psicología. Se les dieron las mismas instrucciones tanto a los alumnos que se encontraban en el aula, como a los que se les aplicó después, para lograr el mismo objetivo. Contestaron el cuestionario en un tiempo promedio de 5 a 10 minutos. Se metieron los datos en una base de Excel, después se analizaron en SPSS para sacar los estadísticos y al final se graficó e interpretó en Excel.

Este instrumento de investigación (cuestionario) también se aplicó a otras cinco licenciaturas: administración, informática administrativa, contabilidad, derecho y Zootecnia; ya que esta investigación se generó por el desarrollo del proyecto de investigación. Por el momento se están extrayendo los resultados y en un futuro se espera realizar el artículo con los resultados de las seis licenciaturas.

## 3. Resultados

Al analizar los datos recabados con el cuestionario se obtuvieron los siguientes resultados: de la muestra total, el 15.6% de los sujetos manifestaron no conocer qué es la deserción escolar y el 83.7% si posee conocimientos al respecto (tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de alumnos que refieren saber o no saber que es deserción escolar

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	123	83.7
No	23	15.6
¿Qué es?	1	.7
Total	147	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos mencionaron que no tenían información oficial sobre las verdaderas causas de deserción escolar y solo pocos mencionaron que sí.

Un gran número de alumnos consideran que la economía es un factor por el cual los estudiantes desertan de la licenciatura de psicología, pocos mencionaron que las razones sociales podría ser un factor y escasos estudiantes comentan que tal vez el aspecto familiar podría ser un factor (tabla 3).

Tabla 3. Razones por la que los alumnos desertan

RESPUESTA	FRECUENCIA
Económicas	126
Sociales	11
Familiares	9

Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta número 2 del cuestionario ¿Cuáles son las causas que afectan al estudiante de la universidad para desertar? Y ¿Cuáles son los problemas familiares que afectan al estudiante de la universidad para la deserción? Las respuestas fueron alcohol y problemas económicos respectivamente (ver gráfico 1 y 2).



Como se puede observar en la tabla 4, un gran número de alumnos creen que el abandono escolar es derivado por la mala elección de carrera, poco menos considera que es por desmotivación y sin embargo una minoría mencionan que por bajos conocimientos.

Tabla 4. La elección de carrera un factor en la deserción escolar

RESPUESTA	FRECUENCIA
Por desmotivación	62
Por bajo conocimiento	9
Por mala elección de carrera	74
Otros	2

Fuente: Elaboración propia.

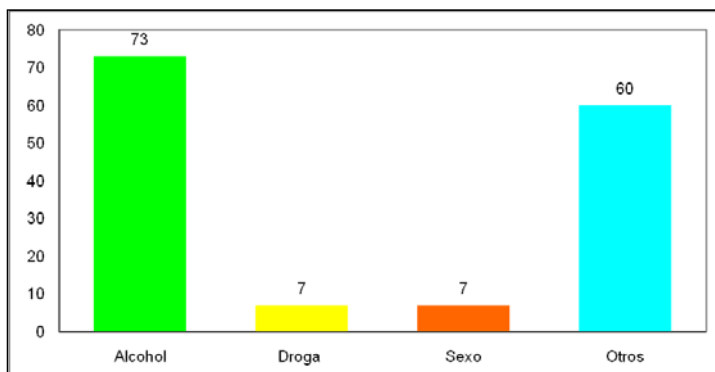


Gráfico 1. Causas que afectan al estudiante de la universidad para desertar

Fuente: Elaboración propia.

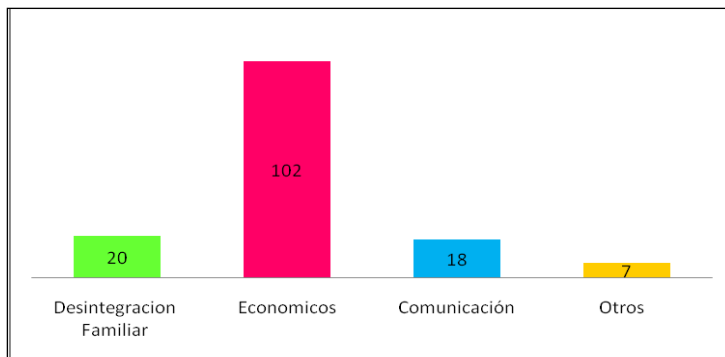


Gráfico 2. Problemas familiares que afectan al estudiante de la universidad para la deserción

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al período en el que hay mayor deserción en los compañeros percibida por los propios sujetos, la mayor frecuencia coincide en que es durante los dos primeros semestres de la licenciatura como se muestra en el gráfico número 3.

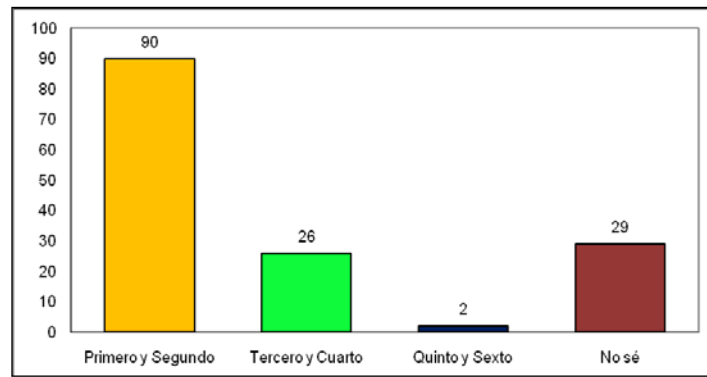


Gráfico 3. Semestres donde existe mayor deserción percibida

Fuente: Elaboración propia.

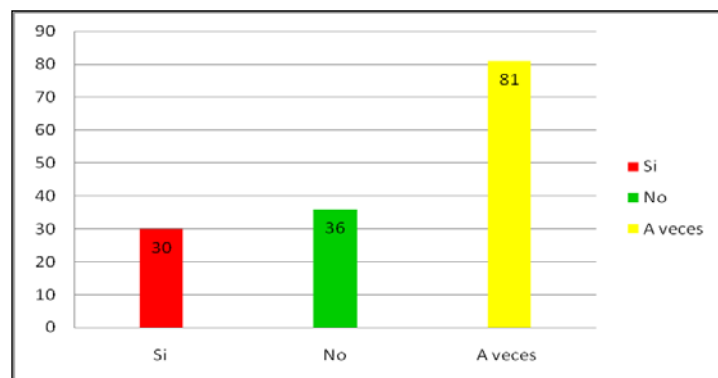


Gráfico 4. La distancia entre el lugar de origen y la universidad es un factor fundamental para la deserción escolar

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Muestras de deserción de estudiantes de acuerdo a la percepción de los alumnos

RESPUESTAS	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	NO CUENTA CON SUFICIENTE INFORMACIÓN
Abandono del sistema educativo superior	73	22	16	14	19	3
Congela de estudios	26	49	32	15	23	2
Cambio de carrera, misma universidad	12	22	42	34	30	7
Cambio universidad, misma carrera	11	28	35	40	33	0
Cambio universidad otra carrera	19	24	27	31	40	6
Otro	8	21	3	6	2	128

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos notan la deserción de sus compañeros principalmente por el abandono de los estudios en determinado momento de la formación profesional. En segundo lugar es notada la deserción porque posponen uno, dos o más semestres la carrera, dejando inconclusos sus estudios por ciertos períodos de tiempo.

Tabla 6. Factores que predominan en la tasa de deserción de la licenciatura de psicología

RESPUESTAS	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	NO CUENTA CON SUFICIENTE INFORMACIÓN
Problemas de diseño de planes de estudio y mapas curriculares	22	25	57	15	8	20
Debilidades en metodología de enseñanza y aprendizaje	12	21	45	40	15	14
Las carreras no satisfacen las expectativas de los estudiantes	18	17	34	33	38	7
Dificultades de integración adaptación académica y social de los estudiantes en la universidad	9	20	40	42	33	3
Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes	7	14	53	47	20	6
Problemas económicos del grupo familiar del estudiantes	10	7	26	40	56	8
Desmotivación por expectativas de bajos ingresos y desempleo en futuro	9	17	40	40	35	6
Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia	6	13	25	51	45	7
Desinformación de los estudiantes al postular a carreras	5	15	36	40	32	19

Fuente: Elaboración propia.

La familia es considerada el motor que impulsa a los jóvenes a terminar sus estudios. En una familia mal estructurada los jóvenes pueden desertar creando en ellos un perfil negativo de sus capacidades, estableciendo una baja autoestima que propicia el desinterés a seguir estudiando.

Por otro lado, la situación económica es una fuente de financiamiento a nivel familiar que sustenta la educación de sus integrantes y si ésta no es la necesaria al momento de ingresar a un nivel educativo, se convierte en un factor importante para que los alumnos de la licenciatura en psicología deserten en sus estudios.

Un segundo factor mencionado por los alumnos es el aspecto social, en el cual entra o se liga más la situación académica describiendo así que las instituciones en las que se presta el servicio de la educación tienen que tener bien definidas sus metas y principios, lo cual lograría que sus integrantes puedan culminar sus estudios en tiempo y forma. Tal y como lo mencionan Moreno y Moreno (2005), afirman que un sistema educativo es eficiente cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros.

Es por esto que en las instituciones educativas se requiere personal comprometido que busque entender, ayudar y sacar adelante al alumno para que encuentre una empatía con el sistema educativo, el maestro o la escuela misma, y así el asistir a una institución educativa sea de agrado para el alumno. Cárdenas (2005) considera que el maestro no tiene interés para el alumno entienda los conocimientos presentados y así pueda salir adelante; sino que solamente trata de cumplir con sus horarios de trabajo porque ellos mismos tienen la necesidad de trabajar dejando a un lado la educación.

Sin embargo, en las acciones que desarrollan las instituciones gubernamentales para el mejoramiento de la educación siempre tratan de adoptar reformas educativas aprobadas

y con buenos resultados en países extranjeros pero todo esto es en vano ya que no aportan los resultados esperados en los jóvenes de nuestro país. Así mismo tal como menciona Rodríguez (2007), quien sugiere que gastar por gastar simplemente en aspectos educativos, no garantiza que se componga la situación de la deserción educativa; hay que analizar las causas a fondo y buscar alternativas de solución, por lo que es necesario la orientación vocacional, más programas de apoyo económico, motivar a los estudiantes para que obtengan mejores notas y formar a los profesores para que realmente se genere una educación de calidad.

Tabla 7. Principales factores de deserción en la carrera

RESPUESTAS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Problemas económicos del grupo familiar	38	14	17
Estudiantes no ingresan a la carrera de su preferencia	28	29	8
Dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes	7	20	26

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

En la presente investigación se observó que efectivamente existen diferentes factores que influyen para que los alumnos de la licenciatura de psicología del C.U UAEM Temascaltepec extensión Tejupilco abandonen temporal o definitivamente sus estudios superiores, ocasionando que se afecten a ellos mismo y a las instalaciones que abandonan debido a la mala reputación que se le acredita a la misma tal y como lo menciona la SEP (Secretaria de Educación Pública, 2004) y Vidales (2009).

Como se mencionó anteriormente la deserción escolar, es un problema que afecta el desarrollo del individuo, porque él ya no podrá tener una calidad de vida adecuada, también se ve descontrolada la universidad en relación al porcentaje de ingreso y egreso escolar y otra instancia a la que perjudica también es la sociedad en la que vive, ya que se está quedado estancada en el aspecto de su desarrollo psicosocial (Vidales, 2009).

Otro aspecto importante es que los alumnos de la licenciatura en psicología sí conocen qué es la deserción escolar, pero no saben cuáles son esas posibles causas que mueven a los jóvenes a dejar sus estudios superiores, ya que las instalaciones en las que realizan sus estudios no les proporcionan la información necesaria para poder hacer frente a esta gran problemática que afecta no solo nuestro país sino todos los lugares del mundo como lo menciona Vidales (2009).

Los alumnos mencionaron cuáles podrían ser los principales factores que afectan el desarrollo educativo, siendo estos son la familia ya que es considerada como el núcleo fundamental para el desarrollo de un individuo; la sociedad, principal fuente de información; y la economía, que es el sustento de cualquier familia. Desde la perspectiva de los estudiantes éstos aspectos intervienen en el abandono de los coincidiendo con lo afirmado por Casen (2004).

Siguiendo esta idea, el primer factor es el aspecto familiar manifestando también que hay muchos jóvenes que quieren seguir estudiando, pero no cuentan con el apoyo de la familia debido a que un porcentaje de los padres, no concluyeron sus estudios y no le dan importancia a los estudios universitarios, provocando en el joven una gran frustración

por no poder buscar la posibilidad de alcanzar un mejor proyecto de vida, orillándolo a tomar la decisión de desertar tal y como lo menciona Aros y Quezada (2005).

Es por esto que la familia es considerada el motor que impulsa a los jóvenes a terminar sus estudios. En una familia mal estructura los jóvenes pueden desertar creando en ellos un perfil negativo de sus capacidades, estableciendo una baja autoestima que propicia el desinterés a seguir estudiando.

Un segundo factor mencionado por los alumnos es el aspecto social, en el cual entra o se liga más la situación académica, describiendo así que las instituciones en las que se presta el servicio de la educación tienen que tener bien definidas sus metas y principios, lo cual logrará que sus integrantes puedan culminar sus estudios en tiempo y forma tal y como lo mencionan Moreno y Moreno (2005), quienes dicen que un sistema educativo es eficiente cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros.

Es por esto que en las instituciones educativas se requiere personal comprometido que busque entender, ayudar y sacar adelante al alumno para que encuentre una empatía con el sistema educativo, el maestro o la escuela misma, y que de éste modo asistir a una institución educativa sea de agrado para el alumno. Cárdenas (2005), afirma que en tiempos actuales el maestro no tiene interés para que el alumno entienda los conocimientos presentados y así pueda salir adelante, sino solamente tratan de cumplir con sus horarios de trabajo porque ellos mismos tienen la necesidad de trabajar dejando a un lado la educación.

Otro aspecto manifestado por los alumnos que entra en el factor social es la mala elección de carreras, como resultado de que no han tenido una buena orientación vocacional en sus escuelas de procedencia. El no saber lo que quieren en su vida futura propicia que deserten de ciertas instituciones educativas, ocasionando en ellos pensamientos negativos hacia el sistema educativo tal y como lo menciona Casen (2004).

La ubicación geográfica ha sido un punto importante también mencionado por los alumnos. En muchas ocasiones las instituciones educativas en la que quieren estudiar se encuentran a una gran distancia de sus casas, obligándolos a tener que alejarse del núcleo familiar y perder por cierto tiempo el gran apego con los padres, provocando el abandono de sus estudios, lo cual coincide con Aros y Quezada (2005). Además en las poblaciones rurales uno de cada tres jóvenes ha dejado el sistema educativo, mientras que en las zonas urbanas existe menos probabilidad de abandonar los estudios, ya que cuentan con la presencia de sus padres quienes los motivan día con día.

Otro factor es la situación económica ya que es una fuente de financiamiento a nivel familiar que sustenta la educación de sus integrantes. Si no se cuenta con lo necesario al momento de ingresar a un nivel educativo, se convierte en un factor importante para que los alumnos de la licenciatura en psicología deserten en sus estudios.

Los alumnos también consideran que en el primero y segundo semestre es donde se da más la deserción escolar, esto puede ser porque es el principio de un nuevo camino en el cuál se sienten incapaces de culminar todo debido a los factores ya mencionados como son los problemas económicos, sociales y familiares. Así lo mencionó López (2007) en su estudio realizado en la licenciatura de contaduría refiriéndose a la deserción escolar como un problema multifactorial porque depende de una serie de factores para que se de ésta problemática.

Corroborando entonces que México en el año 2010 ocupaba el lugar 50 de 58 países registrados que cuenta con más deserción escolar, podemos concluir que es por la baja calidad de la infraestructura básica, de la poca tecnología y el bajo nivel educativo de la población, al poco financiamiento, actitudes y valores de su misma población tal y como lo menciona Saldaña (2010).

Por último, señalar que la educación en México es de baja calidad ya que no cuenta con una buena formación en los aspectos tanto económicos, sociales como familiares; convirtiéndose estos últimos en los verdaderos factores de la deserción escolar en el C.U UAEM Temascaltepec Extensión Tejupilco en la licenciatura de Psicología.

## **5. Conclusiones**

Observando los resultados obtenidos acerca de la deserción escolar en la licenciatura de psicología del C.U UAEM Temascaltepec extensión Tejupilco en esta investigación se presentan las siguientes conclusiones.

Existen diferentes factores que influyen en los alumnos de la licenciatura de psicología del C.U UAEM Temascaltepec extensión Tejupilco para que abandonen temporal o definitivamente sus estudios superiores.

La deserción escolar es un problema que afecta el desarrollo del alumno, a la universidad y la sociedad en la que el individuo se desenvuelve estancando así el perfeccionamiento social, ya que existen muchas razones como la economía, mala elección, desinterés por el estudio y trabajar para poder sobrevivir. Es por esta razón que México no está exento del problema de la deserción, es sabido que de cada 100 niños que ingresan a primaria sólo 2 concluyen la licenciatura (Cruz y Torres 2006) ó que 4 de cada 10 estudiantes que ingresan a la universidad no terminan sus estudios (OCDE 2008).

La principal causa que influyen en la deserción escolar en la licenciatura de psicología del C.U UAEM Temascaltepec extensión Tejupilco son: “problemas económicos del grupo familiar”, ya que sin contar con una solvencia económica es más difícil terminar una licenciatura. En los resultados podemos observar que de 147 encuestados, 102 contestaron que es una causa la económica. La economía es también un factor que impulsa la deserción de estudiantes ya que es una fuente de financiamiento a nivel familiar y que sustenta la educación de sus integrantes. Por ello, si no se cuenta con la economía necesaria en un grupo familiar sus integrantes deciden ingresar al nivel laboral, dejando a un lado la educación.

La segunda causa es que por una falta de “orientación vocacional” en las instituciones educativas. El estudiante no ingresa a la carrera de su preferencia y esto propicia la deserción de estudiantes; ya que al no saber qué es lo que quiere en su vida futura éste corre el riesgo de abandonar la escuela. Es necesario que la escuela de donde proceden les forme sobre las diferentes licenciaturas de interés antes de ingresar a la Universidad.

La tercera causa que genera el abandono, es por bajo “rendimiento académico” de los estudiantes. Esto hace que el estudiante acumule materias reprobadas y tenga que irse de la escuela o que no apruebe una materia se va a repetirla y la vuelve a reprobar, dando lugar a una baja definitiva. Otro factor es que el estudiante se encuentre desmotivado y decide irse.

Entre otras causas que a continuación se señalan (tabla 8):

- ✓ El “factor familiar” obtuvo una alta concurrencia lo cual indica que se está perdiendo el apoyo de los padres hacia los hijos y se renuncia a ser el motor que impulsa a los jóvenes a terminar sus estudios. En algunos casos los papas no tienen estudios y no apoyan a su hijo.
- ✓ La “ubicación geográfica” afecta la educación de los jóvenes debido a que en muchas ocasiones la escuela en la que quieren realizar sus estudios se encuentra a gran distancia de su lugar de origen inclinándolos al abandono del sistema educativo. Así también los vicios como lo es el alcohol, droga, sexo otras apoyan en parte al abandono.
- ✓ En el “factor sociedad” se encontró que las instituciones educativas no tienen metas y principios bien definidos ocasionando que el sistema educativo no logre sus objetivos de enseñanza.
- ✓ La adopción de reformas educativas extranjeras no es un recurso apropiado para nuestro país ya que no proporcionan buenos resultados en los estudiantes debido a la cultura y sociedad en la que vivimos no es la misma.
- ✓ La deserción escolar es un problema multifactorial debido a que se presenta por una variedad de factores como los señalados por López y Beltrán (2012): la familia, sociedad y economía.
- ✓ En el primer y segundo semestre de la licenciatura de psicología del C.U UAEM Temascaltepec extensión Tejupilco es donde se da más la deserción escolar.

Tabla 8. Propuesta como alternativas de solución para que disminuya la deserción en el Centro Universitario UAEM Temascaltepec, Extensión Tejupilco

CAUSA	SOLUCIÓN INTERNA	SOLUCIÓN EXTERNA
Situación económica familiar	Apoyo de parte de los padres de familia. Becas institucionales.	Apoyos económicos empresa y gobierno.
Orientación vocacional	Que la escuela de donde proceden los orienten, en relación a los programas educativos de educación superior que existen o pidan apoyo a las universidades que los promocionen para que los conozcan.	Conocer los medios externos que pueden publicar información para orientar al estudiante.
Académicas	Responsabilizar al alumno y académico de importancia que tiene este campo en el desarrollo del conocimiento.	Que la sociedad: gobierno, familia y otros, analicen la importancia que tiene el conocimiento para el desarrollo del país.
Personales	Buscar soluciones internas a cada situación en particular como: desmotivación, familia, amigos, pareja, económica entre otras.	Buscar apoyos externos para canalizar a los alumnos para que logren equilibrarse y evitar la deserción.
Ubicación geográfica	Concientizar al alumno que ahora es esta la carrera que ingreso y que luche por logara tener éxito.	En un futuro gestionar para que se descentralicen un poco más las universidades.
Vicios	Terapias de forma individual para que sea un control y se mantenga en la escuela.	Canalizarlos a una institución y les de terapias o reavilitaciones.

Fuente: elaboración propia.

En buscar una alternativa para evitar o disminuir el abandono escolar, francamente hemos errado el camino, y la búsqueda de igualar oportunidades a través de programas de focalización nos ha jugado una la dirección contraria o al menos ha mostrado ser muy

limitada al respecto (Román y Murillo, 2012). En efecto, el principio de igualdad de oportunidades, que surge como una alternativa para resolver la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas desde las tradiciones sociales y trayectorias de vida de los sujetos, termina acrecentando y legitimando las desigualdades (Dubet, 2004); es decir, que todos los alumnos se bequen satisfacen sus necesidades básicas al menos, pero eso a veces no es suficiente. Es por ello que la igualdad de oportunidades no sería una solución para todos.

## Referencias

- Araiza S. M. y Marín, D.A. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica*, 4, 79.
- Aros Quezada, A.M. (2005). *Adolescencia y deserción escolar*. Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar, Módulo I: Tendencias en Salud Pública.
- Astone, N. y McLanahan, S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 3(56), 309-320.
- Cárdenas, A. C. (2005). *Deserción escolar, Esperanza para la Familia*. Catálogo: 0129, 2005.
- Casen, E. (2004). *Encuesta Casen*. Recuperado de: [www.mideplan.cl/casen/](http://www.mideplan.cl/casen/)
- Castillo, D. (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, XIV(37), 69-90.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2011). *Panorama Social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cruz, S. y Torres, A. (2006). *La Crónica. En el artículo Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005 y 2006*. Recuperado de <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloID=733793>.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Santa Cruz, E. y Loyola, J. (2012a). Factores extraescolares asociados a la deserción escolar en Chile: Un estudio de caso. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de España, en prensa.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Loyola, J. y Santa Cruz, E. (2012b). Factores intraescolares asociados a la deserción escolar en Chile: Un estudio de caso. *Revista Lusófona De Educacao Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías*, en prensa.
- Fernós, M. J. (2006). Retención y deserción: retos y alternativas en la educación. *VI diálogo retención y deserción escolar*, 14-15.
- Galan, J. (2007). *Deserción escolar muestra fracaso del sistema educativo: de la Fuente*. México: La Jornada.
- Goicovic, D. (2005). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil, *Ultima Década*, 16(marzo), 11-53.
- Krein, S. y Beller, A. (1988). Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender and Race. *Demography*, 2(25), 221-234.
- Kremerman, M. (2007). *El desalojo de la Universidad Pública*. Recuperado de: [http://www.opech.cl/bibliográfico/doc\\_movest/el\\_desalojo\\_universidad.pdf](http://www.opech.cl/bibliográfico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf)



- Latiense, M. (2005). *La Deserción Universitaria. Tipología y Causas de Deserción en Alumnos de Primer año de una Universidad Privada*. Recuperado de:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178841083.pdf>
- López, L. (2007). *La Deserción de Estudiantes en la Licenciatura de Contaduría en el Centro Universitario UAEM Temascaltepec, en el año 2007*. Proyecto de investigación para Tesis/Maestría. Resultados descriptivos preliminares. México: Temascaltepec.
- López V.L. y Beltrán S.A. (2012). Causas de Deserción en Estudiantes de Educación Superior: el Caso de la Licenciatura en Contaduría. *Pistas Educativas*, 100, 112-125.
- Martínez, N. (2006). Deserción universitaria causa frustración y pobreza: UNESCO. *El Universal*, 1.
- Moreno, G. y Moreno, L. A. D. (2005). *Deserción escolar*. México: Educación y Futuro Digital.
- Muñoz, J. D. (2010). Preocupa la Deserción Escolar. *El Sol de México*, 12.
- OCDE. (2008). *Deserción Escolar: Principales Causas de Deserción Escolar en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la Generación 2004,2005 y 2006*. Recuperado de  
<http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloID=733793>
- PREAL. (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. *Serie Políticas*, 14 (Año5).
- Rodríguez, A. L. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. *El cotidiano*, 142(22 marzo-abril), 98-11.
- Rodríguez, H. y Hernández, J. (2008). La Deserción Escolar Universitaria en México. La Experiencia de la Universidad Autónoma metropolitana. *Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación de Costa Rica*, 8(1). Recuperado de:  
[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/deserc.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc.pdf)
- Román, M. y Murillo, F. (2012). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina una Mirada de Conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Saldaña, I. (2010). Sin freno, la caída en la competitividad. *El financiero*, 8.
- SEP, S. D. (2004). *Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Valdez, R. y Moreno, E. R. (2008). Dropout or Self-Exclusion? An Analysis of Dropout Causes in Mexico's Sonoran High School Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(10), 7-19.
- Vidales, S. (2009). El Fracaso Escolar en la Educación Media Superior. El Caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341.
- Wojtkiewicz, R. (1993). Simplicity and Complexity in the Effects of Parental Structure on High School Graduation. *Demography*, 30(4), 701-717.

## Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica

### Policy evaluation of university teaching work in Argentina: a historical review

Verónica Soledad Walker<sup>1\*</sup> y Javier Barquín Ruiz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y <sup>2</sup>Universidad de Málaga

Desde finales del siglo XX, la evaluación de la docencia universitaria constituye un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. Los docentes son interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad y la mayoría de los países se han abocado a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. De manera formal y a través de diferentes procedimientos, las políticas de evaluación - orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad- valoran la actividad docente del profesorado universitario.

En el presente artículo interesa analizar las lógicas, dinámicas y actores que participan de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina. A partir de la indagación bibliográfica y el análisis documental se reconstruye el contexto y el proceso de configuración de las políticas de evaluación prestando especial atención al papel del Estado y su relación con la sociedad y las universidades.

El análisis realizado permite distinguir dos períodos: el de la década de 1990 en el que la evaluación de la docencia queda subsumida a la evaluación de la investigación y el de 2003-2013 en el que la evaluación del trabajo docente emerge como tema de agenda en el marco de discusiones por las condiciones laborales del profesorado universitario. En ambos períodos, los procesos de evaluación están íntimamente ligados a otras cuestiones del campo universitario como el financiamiento, la distribución de recursos - materiales y simbólicos- y las condiciones laborales.

**Palabras clave:** Universidad, Historia de políticas de evaluación, Trabajo docente, Agenda educativa, Actores.

Since the late twentieth century, the evaluation of university teaching is a central theme of educational agendas worldwide. Teachers are discursively challenged as key players in ensuring quality and most countries have been pushed to the task of designing and implementing devices that would allow information about the activity of the faculty. Formally and through different procedures, policy evaluation -oriented position in the teaching profession, provide incentives and improve the quality- value the teaching of university teachers.

In this submission interested in analyzing the logic, dynamics and actors involved in policy evaluation of university teaching work in Argentina. From the literature investigation and document analysis process context and configuration assessment policies paying particular attention to the role of the state and its relationship with society and the universities is reconstructed.

The analysis distinguishes two periods: the 1990s in which the evaluation of teaching is subsumed to the evaluation of research and of 2003-2013 in which the evaluation of teaching emerges as agenda item in under discussion by the working conditions of university teachers. In both periods, the assessment processes are closely linked to other campus issues such as funding, distribution of resources- material and symbolic- and working conditions.

**KeyWords:** University, History policy assessment, Teaching work, Education agenda, Actors.

---

\*Contacto: veroswalker@gmail.com

## Introducción<sup>1</sup>

Desde las últimas décadas del siglo XX, la evaluación de la docencia universitaria ha constituido un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. El creciente interés por garantizar la calidad educativa y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyó a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario.

En este contexto, los docentes han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad, convirtiéndose en una de las principales 'variables' para 'medir' la calidad educativa. Consecuentemente, la mayoría de los países se han visto abocados a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. Así, los docentes son evaluados para el acceso, permanencia y promoción en la carrera docente, es decir, para ser colocados en posiciones diferenciadas en el campo universitario. Al mismo tiempo, se los evalúa para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan, en otras palabras, para premiarlos o sancionarlos por su trabajo. Y también se los evalúa con la intención explícita de contribuir a la mejora de la calidad educativa. De este modo, las políticas de evaluación -orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad- valoran de manera formal y a través de diferentes procedimientos la actividad docente del profesorado universitario.

En la presente comunicación interesa analizar las lógicas, dinámicas y actores que participan de las políticas de evaluación de la actividad docente universitaria en Argentina. Reconociendo que como parte del trabajo académico, los docentes universitarios desarrollan actividades de docencia, investigación, extensión y gestión, entre otras, interesan aquí la evaluación que tiene como objeto el 'trabajo docente'. El análisis de dichas políticas requiere la comprensión del contexto de transformaciones sociales, políticas y económicas más amplias en las que se enmarcan las luchas que se dan en el campo de la educación superior. Es por eso, que en una primera parte de este escrito se abordan los cambios en la educación universitaria argentina a finales del siglo XX en relación a las transformaciones del Estado en el contexto latinoamericano. En segundo lugar, se analizan el proceso de configuración y consolidación de las políticas universitarias de evaluación en Argentina atendiendo a los supuestos que subyacen, los actores que las promueven y el papel asumido por el Estado. En tercer lugar, se aborda el lugar de la evaluación del trabajo docente universitario en las políticas de evaluación de la década de 1990, por una parte; y, por otra, en la agenda educativa actual. Por último, se presentan reflexiones referidas a los intereses en juego, los actores y las dinámicas involucrados en las políticas de evaluación del trabajo docente universitario.

## 1. Cambios en el campo universitario argentino desde finales del siglo XX

En Argentina la década de 1990 significó un momento de profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales impulsados, como en los demás países de la región, por tendencias mundiales de orientación neoliberal y neoconservadora. En el marco de

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus 'Move on Education', Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

procesos de reforma del Estado de carácter eficientistas y expulsivos, se emprendieron políticas de desregulación, privatización, transferencia y apertura a la economía global. Se llevó a cabo un 'ajuste expansivo' y se buscó ampliar el consumo interno para elevar la recaudación impositiva. Se asistió a una apertura externa indiscriminada que dejó desprotegidas a las pequeñas y medianas empresas que tendieron a desaparecer y profundizó la crisis de las economías regionales. Además se llevaron a cabo numerosas privatizaciones y cierre de empresas que lanzaron a la calle a gran parte de la población trabajadora. Como consecuencia se asistió al crecimiento del desempleo y subempleo estructural, el desmejoramiento de las condiciones de vida de la población, el aumento del número de habitantes por debajo de la línea de pobreza y a una polarización social creciente.

Estos cambios en el contexto argentino, deben situarse en el marco de los procesos de reforma del Estado llevados a cabo en América Latina hacia finales del siglo XX. El primero de ellos, que comienza a gestarse en la década de 1970 y se consolida en la de 1980, tuvo como objetivo central encoger el campo de acción del Estado sustituyéndolo por el mercado, establecer un nuevo esquema de división social del trabajo y desregular la actividad económica. A esta primera etapa, definida como la 'etapa fácil' de la reforma del Estado, le sucedió una 'segunda reforma' que, en cierto modo, pretendió completar la reforma administrativa que había quedado inacabada poniendo en marcha un proceso de racionalidad organizativa y funcional del Estado (Betancur, 2004; Ozslak, 1999).

La educación superior latinoamericana no ha permanecido ajena a los cambios de las últimas décadas del siglo XX en el rol del Estado y su relación con la sociedad. Las políticas de corte neoliberal y neoconservador impulsadas por diferentes organismos internacionales se hicieron presente, también, en el campo universitario modificando sus lógicas, prácticas y sentidos. Las transformaciones producidas por la primera y segunda reforma del Estado fueron el trasfondo de lo que algunos autores denominan 'Tercera Reforma de la Educación Superior' (Krotsch, 2001, 2002; Rama, 2005, 2006) o 'Tercer Shock de la Educación Superior' (Rama, 2003) en América Latina. Si bien se trata de fenómenos regionales, impulsados por tendencias globales, en cada país cobran especificidad en función de su historia, la de su sistema de educación superior y la de la particular relación entre el Estado y la universidad.

En el caso argentino, si bien la universidad no ha tenido un 'gesto fundante' (Krotsch, 2001) pueden reconocerse distintos momentos en función de diferentes proyectos socio-políticos. A la 'universidad transferida' y la 'universidad de los abogados', le siguió a principios del siglo XX, la primera generación de reformas, de carácter endógeno, motorizada por el movimiento reformista de Córdoba. Hacia la década de 1950, se configura un sistema de educación superior más complejo, caracterizado no sólo por la expansión del número de estudiantes, docentes e instituciones sino por la notable diferenciación -horizontal y vertical- de estas últimas. La masificación, diferenciación y mercantilización del sistema universitario son las notas distintivas de esta 'segunda reforma', teñida de ideas desarrollistas y de carácter exógeno dado el modelo de universidad que promueve y los actores que intervienen en los procesos de transformación (Krotsch, 2001; Rama, 2005, 2006).

Durante la última década del siglo XX, la internacionalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las nuevas demandas de acceso a la universidad de sectores históricamente marginados y la renovación permanente de los saberes generaron un verdadero shock en los sistemas de educación superior latinoamericanos. Eso, junto a la mayor propensión de la población a estudiar como instrumento de

defensa social constituyen los contextos de una verdadera metamorfosis, de una nueva reforma que, con mayor o menor intensidad, procesan y promueven las universidades, las sociedades y los gobiernos en todo el mundo (Rama, 2006). Esta tercera reforma de la educación superior ha estado fuertemente influenciada por las orientaciones de organismos multilaterales de crédito y agencias internacionales como el BID, la UNESCO y el BM, de allí que se trate de una reforma exógena. En Argentina, el protagonismo que adquirió el Estado en la construcción de políticas de educación superior, modificó las tradicionales relaciones 'benevolentes' (Araujo, 2003; Krotsch, 2002) prevalecientes entre el Estado y la universidad. En este sentido, el carácter prescindente del Estado en materia de políticas públicas hacia la universidad -presente incluso antes de 1918- transmutó por un rol activo en la construcción de políticas enmarcadas en las tendencias mundiales a priorizar los problemas de la calidad y la eficiencia. La evaluación pasó así a suplantar al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos (Krotsch, 2002) dando lugar a la emergencia del Estado evaluador (Neave, 1988, 2001).

El período 2000-2001 en Argentina, signado por una profunda crisis económica, política y social, se caracterizó por la incapacidad del conjunto de los actores universitarios (Estado, universidad y comunidad académica) para formular una nueva agenda de políticas diferenciada de la de la década de 1990. Se trató, por tanto, de un momento de inexistencia de políticas para el sector y donde la acción estatal se concentró casi exclusivamente en la administración de la crisis social (Suasnábar, 2005)

Desde el año 2003 y hasta la actualidad, con los gobiernos kirchneristas, se dio un cambio de dirección en las políticas universitarias en Argentina que es expresión de un papel diferente asumido por el Estado y de nuevas relaciones entre éste, la sociedad y las instituciones de educación superior. Algunos autores definen este período como 'neointervencionismo estatal' (Suasnábar y Rovelli, 2012) o 'posneoliberalismo' (2013) para señalar el giro en el papel del Estado al recuperar cierta centralidad y protagonismo en algunas de sus funciones. Varios autores (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012) reconocen que durante la última década ha habido avances en el sector universitario con respecto al período anterior como el aumento sostenido de presupuesto a las universidades y al área de Ciencia y Técnica y su jerarquización con la creación del Ministerio. Como señala Atairo (2013), según algunos autores, estos avances se inscriben en el marco de un proyecto democrático popular en el que las políticas inclusivas tienen su correlato en el ámbito universitario, y para otros se ha gobernado poco en materia universitaria respecto de otras áreas y los cambios positivos se producen en paralelo a la permanencia de una gran cantidad de dispositivos originados en la década de 1990 que instalaron prácticas difíciles de remover sin una política integral. Si bien se reconoce la implementación de programas especiales, éstos no parecen dar cuenta de una política integral ya que se presentan fragmentados, diversos, discontinuos, representando un porcentaje reducido del presupuesto que no alcanzan a tener un impacto en la introducción de nuevas prácticas, distintas a las ya instaladas durante el período anterior. Sin embargo, sí se reconoce una política de infraestructura, de aumento de presupuesto y de expansión institucional que modifica las condiciones de trabajo de los docentes.

## **2. Políticas universitarias de evaluación en Argentina: actores, tensiones y debates**

Las políticas de evaluación en Argentina se han desarrollado a lo largo de los últimos veinte años, no exentas de debates y disputas en torno a su validez, sentido o eficacia. El espacio de prácticas y órganos vinculados hoy a la evaluación nace como un proyecto durante el gobierno radical de R. Alfonsín (1983-1989), asociado al entonces financiamiento del Banco Mundial institucionalizándose finalmente en la denominada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria creada por la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995.

Específicamente en 1987 se elaboró un proyecto entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial en el que se acordó la obtención de fondos destinados a la coordinación y gestión de las universidades nacionales. En 1989, con la asunción del primer gobierno de C. Menem, se ratificó e implementó el citado acuerdo. Dos años más tarde, el gobierno central -a través del Ministerio de Educación- firmó un acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para poner en marcha un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06. Dicho Subproyecto, financiado por el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) incluía la realización de diversos trabajos de asistencia técnica en el área de la educación superior universitaria y la formulación de proyectos de políticas públicas en diferentes aspectos: financiamiento, evaluación de la calidad, capacitación, etc. El proyecto de evaluación contenido en el Subproyecto tuvo una conflictiva repercusión, generando debates y discusiones. Se instaló así la evaluación como una cuestión a disputar entre el Estado y las universidades, constituyéndose en un espacio de tensiones formalizado que puede ser considerado como el inicio de la conformación del campo de la evaluación en Argentina (Araujo, 2003, 2007; Krotsch, 2002, 2005; Mollis, 1999). Las tensiones más significativas se dieron en términos de una evaluación respetuosa de la autonomía de las universidades, base de la interpretación del cambio, y la mejora antes que instrumento de castigo; de los propósitos que debía tener; y de la metodología más adecuada para llevarla a cabo. Puede decirse que las mismas fueron la expresión de los efectos provocados por el nuevo patrón de relaciones instalado entre el Estado y las universidades y en el que la evaluación fue considerada como una intromisión en la autonomía universitaria (Araujo, 2007).

Este período, que se extendió entre los años 1989 y 1993, constituyó la primera fase de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina (Krotsch, 2002, 2005, 2007). Se trató de un primer momento de 'construcción y legitimación de la nueva agenda' tendiente a deslegitimar la situación anterior basada en la confianza pública y remplazarla por nuevas formas de rendición de cuentas como el mercado o la evaluación. Dicho período se desarrolló en el marco de una agresiva Reforma del Estado y de la economía y de un sistema universitario que no adhería a la política del gobierno y se introdujeron cuestiones que aún hoy constituyen el eje y el trasfondo de los debates: la equidad y el arancelamiento de los estudios, la baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, la política de financiamiento, la evaluación, la articulación con la empresa y el mercado, etc. Puede decirse que la confrontación entre la esfera estatal y el CIN, fue dando lugar a un proceso de negociación que, al incorporar algunas propuestas de las universidades, favoreció el inicio de evaluaciones institucionales a partir de la firma de convenios específicos entre algunas universidades y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (Araujo, 2007).

La ruptura del CIN, con la finalización del Subproyecto 06, tuvo lugar en el momento en que el poder de generar e implementar políticas por parte del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) se consolidó a través de la creación de la SPU en 1993. Se inició así una segunda fase del proceso de construcción de las políticas de evaluación denominada de 'construcción e implementación de la política' que tuvo como matriz conceptual el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) el cual remitió a *Lessons of Experience* del Banco Mundial. En este contexto, la voluntad del CIN de continuar con una concepción autónoma y autorregulada de la evaluación culminó con la firma del Acta Acuerdo entre el MCyE y el CIN en diciembre de 1993 que intensificó, durante 1994, una política de avance hacia la institucionalización de la evaluación de la calidad, dentro de las concepciones avaladas por el Ministerio.

En 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES), se legalizó la evaluación así como los organismos que -a través de funciones de dirección, coordinación y evaluación de las instituciones de educación superior- descentralizan el poder estatal en la gestión de las instituciones (Araujo, 2003). La LES, lejos del histórico espíritu 'marco' de la Ley Avellaneda con sus cuatro artículos, presenta un fuerte contenido normativo apoyado en sus 89 artículos. Constituyó el resultado de las intensas y complicadas negociaciones iniciadas en 1993 entre el CIN y el MCyE y continuadas posteriormente en el Legislativo donde la norma propuesta por el Poder Ejecutivo sufrió modificaciones. La LES buscó regular horizontalmente las relaciones entre todos los sectores y subsectores de la Educación Superior -creando también nuevos- al tiempo que expandió el sistema hacia arriba mediante la creación de organismos de amortiguación e intentó reglamentar diversos aspectos de la vida de las instituciones. La cuestión de la evaluación y la acreditación ocupa un lugar central en la LES. En su artículo 44 establece la necesidad de que las instituciones universitarias cuenten con evaluaciones internas y externas, estas últimas a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas constituidas con ese fin. Con la puesta en funcionamiento de la CONEAU en 1996, pero especialmente con el remplazo del secretario de Políticas Universitarias en 1997, comienza la -tercera- etapa de 'estabilización y burocratización' de las políticas de evaluación universitarias en Argentina.

En la actualidad, y como se planteó en el apartado anterior, las políticas universitarias se enmarcan en un contexto de cambio del rol del Estado en el que cobran protagonismo las políticas de inclusión social. Si bien se advierte mayor interés por el acercamiento de la universidad con la sociedad más que con el mercado y donde el principio de inclusión constituye el articulador de las políticas públicas, más que el de eficiencia; la calidad constituye un punto de continuidad con la agenda de 1990. Si bien desde el discurso de la SPU existe una intención de tomar distancia de aquella concepción de calidad eficientista, las políticas y prácticas de evaluación son reguladas por los mismos dispositivos legales. Incluso, se sostiene la necesidad de mantener programas de evaluación gestados en un paradigma social y educativo diferente, como el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. De modo que en la actualidad, como en sus orígenes, el sentido de la evaluación en el campo universitario argentino es objeto de disputas. En el caso específico de la evaluación del trabajo docente, se advierte la centralidad de un nuevo actor, como se verá más adelante.

### 3. La evaluación del trabajo docente en las políticas universitarias de Argentina

Como se explicitó en la introducción, en este trabajo interesa abordar las políticas de evaluación que tienen como objeto la actividad docente del profesorado universitario. Sin pretender definiciones normativas acerca de lo que implica ser docente y ejercer la docencia en la universidad, se recurre aquí a la categoría de 'trabajo'. La expresión 'trabajo docente' pretende dar cuenta de aquello que efectivamente hacen los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente, atendiendo tanto a lo prescripto como a lo real (Dejours, 2012) de su quehacer cotidiano.

Desde la perspectiva aquí adoptada, se entiende el trabajo docente universitario, como una particular forma de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006); una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a esos otros. Es decir, a los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria, de modo que su accionar no se reduce al desempeño de actividades de enseñanza. Son múltiples y variadas las actividades que los profesores y profesoras universitarios desarrollan en el ejercicio de su trabajo docente y son diversas las condiciones materiales y simbólicas en las que el mismo se ejerce. La categoría de trabajo docente permite dar cuenta de del carácter multidimensional, específico y heterogéneo de dicha práctica.

Realizada esta breve aclaración, en los siguientes apartados se abordan el lugar de la evaluación del trabajo docente universitario en las políticas universitarias de evaluación en Argentina. El análisis se realiza en dos partes: la primera dedicada al lugar de la evaluación del trabajo docente en las políticas de evaluación universitaria de la década de 1990; y, la segunda, destinada a reconocer las características de dichas políticas en la agenda educativa actual.

#### ***3.1. La evaluación del trabajo docente universitario en la reforma educativa de la década de 1990***

En relación a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina desarrolladas durante la última década del siglo XX, es necesario señalar el papel de la CONEAU y de la SPU en la evaluación de los docentes.

Por un lado, en el marco del proceso de construcción de las políticas universitarias de evaluación -anteriormente descrito- la creación de la CONEAU cerró el debate que se venía desarrollando entre distintos actores en torno a los límites y posibilidades de la evaluación de la calidad en un contexto de fuertes restricciones fiscales y a la cuestión de la autonomía universitaria. En este marco, sostienen Claverie, González y Pérez (2008), la CONEAU surgió como respuesta política a las demandas coyunturales del mercado, las exigencias de los organismos de crédito internacionales y la influencia de las tendencias políticas del contexto global. En este contexto, la evaluación institucional fue colocada como un tema de agenda, suscitándose debates y tensiones en torno a su necesidad, legitimidad y puesta en práctica. En el documento 'Lineamientos para la evaluación institucional' (1997) la CONEAU sostiene que:

*La necesidad de comenzar con esta práctica es una consecuencia, entre otros factores, de la ampliación y consolidación de la autonomía universitaria, de la expansión de la matrícula y de la multiplicación y diversificación de establecimientos; y en otro orden, de los acelerados*



*cambios sociales y económicos que exigen nuevas respuestas por parte de instituciones que deben protagonizar dichas transformaciones. (p. 7)*

Y agrega que en el diseño e implementación de las evaluaciones institucionales, la CONEAU (1997):

*Toma en cuenta muy especialmente la doctrina generada en el seno del CIN por medio de la Comisión de Enseñanza y las distintas actividades realizadas a su amparo, como las conclusiones y acuerdos de los Talleres Preparatorios y Encuentros Nacionales realizados (...) Como se ve, la necesidad de la evaluación institucional ha sido ampliamente expresada por la comunidad universitaria a través de múltiples encuentros, talleres y actividades organizados con el fin de facilitar un debate democrático sobre una temática nueva y compleja como ésta. (p. 8)*

En el documento ‘Lineamientos para la evaluación institucional’ (1997), la docencia aparece como una de las principales dimensiones que la CONEAU asume en el proceso de evaluación externa. Además de ella, se mencionan: a) Investigación, desarrollo y creación; b) Extensión, producción de tecnología y transferencia; c) Gestión y gobierno (sólo para las Universidades Nacionales); d) Recursos humanos; e) Servicios de biblioteca, de información e informáticos; f) Integración de la institución universitaria.

En este documento, el apartado dedicado a la docencia se inicia afirmando que la tarea de enseñar es uno de los principales cometidos de la institución y que dos son los tipos de actores involucrados: docentes y alumnos. Plantea que ambos se interrelacionan a través de un contenido manifestado en un programa que es parte de un plan articulado cuyo objetivo es la formación en un área, disciplina o profesión. Luego se señala la necesidad de valorar las carreras y planes de estudios en función de los fines enunciados por la institución; la importancia de contar con un cuerpo docente adecuado tanto por sus capacidades profesionales como en relación a su dimensión; así como la consideración del grado de satisfacción del alumnado como un indicador de calidad.

Por su parte, en el apartado de Recursos Humanos se afirma que dado que el personal de las universidades es su corazón y recurso fundamental, es fundamental “la existencia de políticas claras para asegurar la reproducción, capacitación y formación de recursos humanos acordes con los fines y funciones de la institución” (CONEAU, 1997:30).

La Resolución 382/11 sobre criterios y procedimientos para la evaluación externa de la CONEAU, buscó ajustar algunas cuestiones abordadas en los ‘Lineamientos...’ de 1997. Bajo la forma de “una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional” (p.5), en dicha Resolución se enumeran los elementos a tener en cuenta en la evaluación. Los mismos son: a) contexto local y regional; b) misión y proyecto institucional, gobierno y gestión; c) gestión académica; d) investigación, desarrollo y creación artística; e) extensión, producción de tecnología y transferencia; f) integración e interconexión de la institución universitaria; g) bibliotecas, centros de documentación y publicaciones. En esta oportunidad, la docencia se subsume a una de las dimensiones de análisis de la evaluación institucional, más precisamente a la gestión académica de las universidades.

De esta manera, mientras en el documento *Lineamientos para la Evaluación institucional* de 1997 la docencia se restringe a la actividad de enseñanza, en la Resolución 382/11 se la asume como un elemento más de la gestión académica. En esta última perspectiva –en la que la dimensión ‘gestión académica’ conjuga los aspectos incluidos anteriormente en los apartados ‘docencia’ y ‘recursos humanos’– se privilegia una mirada descriptiva del

cuerpo docente así como la valoración sobre los mecanismos que las propias instituciones ponen en marcha en relación al ingreso, permanencia y promoción de los docentes (carrera docente), evaluación de la docencia, políticas de formación etc. En este sentido, es posible afirmar que la docencia no constituyó una dimensión relevante de evaluación (Fernández Lamarra y Coppola, 2010) para la agencia nacional.

Por otro lado, a partir de 1993, comenzó a implementarse en Argentina el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores. En un trabajo de investigación que analizó los objetivos explícitos y los efectos no previstos de dicho programa (Araujo, 2003) se plantea que uno de sus propósitos fue articular la actividad de investigación con la de enseñanza como una forma de promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las aulas. Lo llamativo es que no sólo no se implementaron modelos específicos de evaluación de la enseñanza universitaria sino que el propio Programa de Incentivos - centrado fundamentalmente en la evaluación de la actividad investigadora- impactó en las actividades de docencia. Como se sostiene en dicho estudio, puesto que uno de los objetivos fundamentales fue acercar a los investigadores a la actividad de enseñanza, y aumentar la actividad de investigación de quienes se habían dedicado, primordialmente a la docencia, el trabajo como profesor y como investigador sufrió modificaciones. Han sido afectados el tiempo para atender la enseñanza, las demandas de los alumnos y las actividades de extensión universitaria. Además, este mecanismo basado en la remuneración diferenciada según los antecedentes y desarrollo profesional individual en el área de investigación, generó una estratificación académica que hizo que quienes sólo se ocupan de las tareas de enseñanza y de gestión, sean considerados 'ciudadanos de segunda' en el complejo campo de la educación superior (Araujo, 2003).

Si bien el Programa de Incentivos contempla la realización de actividades propias, la docencia es evaluada desde la investigación y la producción pero no se avalúa la calidad de las actividades en docencia ni si hay realmente una transferencia de las investigaciones a la docencia de grado o posgrado y viceversa (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). De modo que en el marco de una política destinada a valorar la investigación y a otorgar incentivos económicos en función de los resultados en dicha actividad, se produjo una desvalorización de la docencia en general y la enseñanza en particular.

### ***3.2. La evaluación del trabajo docente universitario en la agenda educativa actual***

Durante los últimos años, la evaluación del trabajo docente universitario pasó a ocupar un lugar prioritario en la agenda universitaria, vinculado a uno de los reclamos históricos del sector gremial y de los docentes: la estabilidad laboral. En el marco de la discusión de sectores gremiales y el CIN por el diseño e implementación de un sistema de carrera docente a nivel nacional, la evaluación del trabajo docente apareció en el centro de la escena<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para el análisis de los debates que atraviesan la agenda actual se recurrió, además de la indagación bibliográfica y documentos normativos, a la recuperación de notas periodísticas en las que aparecen declaraciones de los distintos actores involucrados en el tema. Los artículos analizados son los siguientes:

- 'La carrera que se va a largar'  
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192801-2012-04-27.html>);
- 'Entre los derechos y la autonomía'  
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-197502-2012-06-29.html>)
- Los docentes están en carrera'  
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-209148-2012-12-04.html>)

Como se dijo, la estabilidad laboral de los docentes universitarios en Argentina constituye un reclamo histórico del sector gremial que entiende que el sistema vigente de ingreso y promoción en la carrera académica vulnera los derechos constitucionales a la “protección contra el despido arbitrario” y la “estabilidad del empleado público” (Constitución Nacional, Artículo 14 bis). Para comprender los orígenes del actual sistema de concurso público, abierto y de oposición a través del cual se accede a un cargo docente regular en las universidades públicas argentinas es necesario remontarse a los cambios instalados a partir de la Reforma de 1918. Hasta ese momento, y tal como establecía la primera ley universitaria argentina (Ley Avellaneda N° 1597/1895), los profesores universitarios eran designados por el Ministerio de Educación de la Nación. Así, para cubrir las cátedras vacantes, “la facultad respectiva votará una terna de candidatos que será pasada al Consejo Superior, y si este la aprobase será elevada al Poder Ejecutivo quien designará de ella el profesor que deba ocupar la cátedra” (Art. 1, inc. 6). Lo que impulsaron los reformistas del ‘18 fue el concurso como mecanismo para la elaboración de las ternas que luego serían elevadas al Poder Ejecutivo y, proponían también, un segundo concurso para asegurar la estabilidad del docente en el cargo. Fue en 1947 con la Ley Guardo N° 13.031 que se transfirió a las universidades la competencia de otorgar los nombramientos docentes. Bajo esta legislación, y luego con la Ley N° 14.297 de 1954 los profesores sólo podían ser separados de sus cargos por condena criminal, abandono del cargo, violación del régimen de incompatibilidades y defensa de intereses ajenos a la nación, provincias o municipios. Fue con la ‘contra-reforma’ de las universidades a partir del golpe de Estado de 1955 cuando la designación de los docentes fue transferida definitivamente a las universidades y se implantó el régimen de ‘periodicidad absoluta’ aún vigente en el sistema universitario argentino, tergiversándose así la idea originaria de los reformistas. La Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 mantiene el sistema de ingreso a la carrera académica mediante el sistema de concurso público abierto de antecedentes y de oposición. Dicha normativa prevé, además, la competencia de las universidades para designar de manera temporaria ‘docentes interinos’ pero bajo condiciones excepcionales, fijando un porcentaje de cargos interinos admisibles en las instituciones (no superior al 30% de la planta docente). Ambas cuestiones han sido cuestionadas por el sector gremial universitario que considera la ‘periodicidad de cátedra’ como una ‘periodicidad de despido’ y las ‘designaciones interinas’ como una modalidad de contratación que se ha consolidado como la ‘forma normal de vinculación del docente a la universidad’. En relación a la primera cuestión, en un documento titulado ‘La carrera docente en las universidades nacionales’ (2012) elaborado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) se sostiene que desde el punto de vista de la condición laboral, el sistema que prevé la designación por concurso a término (entre dos y siete años, de acuerdo al cargo, y con variaciones entre las instituciones) representa, cada vez que se cumple el plazo legal y se llama nuevamente a concurso, un despido sin causa y sin indemnización. Esto obliga al docente, no sólo a demostrar que es capaz de seguir ocupando un cargo para el cual había sido designado por otro jurado, sino que es mejor que cualquier otro nuevo candidato a ocupar ese lugar. Se afirma, además, que el resultado de una competencia abierta en estas condiciones puede ser la pérdida del trabajo de alguien que no era incompetente, y que desempeñaba adecuadamente su labor, pero cuyos antecedentes y desempeño en ocasión de una prueba de oposición fueron juzgados inferiores a los de otro aspirante. En relación a la segunda cuestión, CONADU (2012) denuncia que actualmente, los docentes no regulares u ordinarios representan más del

60% en el conjunto del sistema. En algunas universidades el porcentaje supera el 70% cuando el interinato debería ser la excepción que permite cubrir vacantes de manera inmediata y provisoria. Pero la falta de llamado a concursos, y la reiteración (sin garantías) de la contratación interina de un mismo docente en un mismo cargo año tras año, ha dado lugar a una expansión desmesurada de esta forma de contratación, que se ha vuelto predominante en el sistema, generando una situación de precarización laboral generalizada. Además, otro de los derechos vulnerados al ser docente en carácter de interino es la participación en el gobierno universitario. En el artículo 55 de la LES se establece que los representantes de los docentes en los cuerpos de gobierno de las universidades deben haber accedido a sus cargos por concurso y deben ser elegidos por docentes que reúnan igual calidad. De modo que los docentes que son contratados mediante otra modalidad que no sea concurso abierto (por ejemplo, los docentes interinos) no están autorizados por los estatutos para conformar los órganos de gobierno.

En este contexto, y ante la falta de consenso para avanzar en una nueva norma que reemplace a la LES, en el año 2012 la presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados Dra. Adriana Puiggrós y un grupo de legisladores presentaron un proyecto de ley de 'Regulación del Ejercicio de la Docencia de la Educación Superior'. Dicho proyecto tiene por objeto establecer y regular el ejercicio de la docencia en el Nivel de Educación Superior de gestión estatal y de gestión privada -tal como está ordenado en la Ley 26.206, de Educación Nacional-, sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica, incorporando y sustituyendo los artículos 11 y 12 de la LES relativos a los derechos y obligaciones de los docentes. En el debate de este cuestionado proyecto, participaron diferentes gremios y representantes del CIN y el CRUP. Algunos sectores gremiales plantearon en dicha ocasión la necesidad de incorporar al proyecto de ley el texto de carrera docente aprobado en la paritaria de abril de ese mismo año. De modo que en 2012 la evaluación del desempeño del profesorado universitario como mecanismo de regulación de la carrera docente constituye uno de los principales temas de la agenda universitaria argentina. En la paritaria del sector celebrada en abril del 2012 los gremios CONADU, FEDUN y FAGDUT junto con el CIN acordaron avanzar en un régimen de carrera docente a nivel nacional que regule el acceso, la permanencia y el ascenso de los profesores. Dicha paritaria, además de abordar la cuestión salarial, abrió el debate que los gremios consideran histórico. Se acordó incluir en el Convenio Colectivo de Trabajo actualmente en elaboración, una fórmula general de Carrera Docente que obligue a las universidades a debatir, definir y reglamentar la forma específica de su aplicación en cada una de las instituciones.

Los rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se mostraron reticentes a trabajar en un sistema general de carrera docente argumentando que cada universidad tiene sus propias formas de regular la docencia, y cualquier cambio de reglas podría chocar con sus estatutos. El titular del CIN manifestó la necesidad del diálogo y el consenso en la búsqueda armónica de principios comunes, sin olvidar las características particulares de las universidades. Por lo tanto, se acordaron sólo tres principios básicos, que deberían empezar a cumplir las instituciones: ingreso por concurso abierto público de oposición, permanencia sujeta a evaluaciones periódicas que las instituciones deben reglamentar en el marco de sus estatutos y promoción también reglamentada por las instituciones.

De la negociación colectiva participaron el Ministerio de Educación, el CIN, las cuatro federaciones de docentes universitarios (Conadu, Fedun, Conadu Histórica, Fagdut) y las

dos de docentes preuniversitarios (Ctera y UDA). La Conadu Histórica fue la única que no firmó el acta no sólo por considerar insuficiente el aumento salarial sino por considerar que la carrera docente nacional más que una ‘conquista’ supone un ‘retroceso’. Para la secretaria general de CONADU Histórica *dejar librado el criterio de evaluación a los criterios de cada universidad es dejar librada la estabilidad laboral a cada estatuto*. Por su parte, CONADU, Fedun y Fagdut apoyaron el acuerdo y buscaron profundizar el aspecto de la estabilidad. Para Conadu, la definición de principios básicos -cuyo cumplimiento depende luego de las universidades- son necesarios para mejorar la estabilidad de los docentes y para garantizar la calidad educativa. Desde Fedun también se destacó el derecho a la estabilidad de los docentes y el requerimiento de que los cargos se mantengan con rendición de informes. Además, se denunció el problema de la gran cantidad de interinos y la falta de concursos. Por su parte, Fagdut (UTN), consideró que se trata de un logro histórico y señaló que fue el primer gremio que presentó un proyecto de carrera docente en 1986 cuyos puntos fundamentales eran ingreso, permanencia y progreso, que son básicamente las que se plantearon ahora.

En el debate posterior generado en el marco de la convocatoria para analizar el Proyecto de Ley impulsado por Puigrós y demás diputados, los representantes del CIN ratificaron su postura al afirmar que algunos aspectos del proyecto vulneran la autonomía universitaria y no ofrece garantías sobre las condiciones para que un docente deje de ser interino.

En dicha oportunidad, el titular de Conadu señaló la importancia de incorporar la carrera docente tal como se firmó en la última paritaria, en la que se incluye la estabilidad por evaluaciones periódicas. Más allá del consenso en la Comisión de Educación de la Cámara Baja, los rectores agrupados en el CIN expresaron que los estatutos de las universidades ya tienen su propio régimen de permanencia y promoción. Si bien Fedun destacó aspectos como el derecho a la capacitación y formación gratuita de los docentes, se planteó la necesidad de discutir la modificación de la LES. En la misma sintonía desde CONADU Histórica denunció que en el proyecto sólo dos temas de la ley del menemismo cuando debería ser modificada completamente.

En el marco de estas posiciones, el 20 de noviembre de 2012 se realizó en el CIN la Reunión de la Comisión de Convenio Colectivo de Trabajo para tratar el capítulo de Carrera Docente<sup>3</sup>. Mientras nuevamente CONADU Histórica firmó el acta en disconformidad, los restantes gremios y el CIN acordaron la puesta en marcha del primer régimen de carrera docente para los profesores universitarios de las universidades estatales. CONADU, uno de los gremios que más apoyo brindó al nuevo sistema, afirma en su Documento para el debate ‘La Carrera Docente en las Universidades Nacionales’ (CONADU: 2012):

*Un régimen de Carrera Docente -además de otorgar condiciones para asegurar la estabilidad a los docentes que desempeñan adecuadamente sus tareas, librándolos de la incertidumbre del régimen de periodicidad actual- es, fundamentalmente, un poderoso instrumento para promover reformas estructurales en nuestras universidades. (p. 4)*

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que previamente se aprobó el capítulo de condiciones y ambiente de trabajo y en ese momento se estaba discutiendo el correspondiente a derechos y obligaciones, restando aún el tratamiento de otros seis.

Más concretamente, se afirma que la Carrera Docente es un instrumento para la planificación institucional y la definición de políticas públicas para el sector, permite avanzar en la normalización del ingreso a la docencia, exige establecer con claridad una definición de las funciones asociadas a los cargos según categoría y dedicación. Abre la discusión en relación con la organización de las unidades académicas (específicamente las cátedras), permite poner a debate los criterios de evaluación imperantes; y constituye, además, una oportunidad para jerarquizar la función docente, devaluada hoy frente a la investigación. En el mismo documento señala que si bien la carrera docente es uno de los reclamos históricos del sindicalismo docente universitario, durante mucho tiempo careció del respaldo suficiente por parte de la comunidad universitaria dado el predominio de la idea de que la estabilidad laboral es incompatible con el principio meritocrático que rige -al menos en teoría- la vida académica. Se manifiesta que la pretensión de que sólo los concursos periódicos son garantía de excelencia ha sido otra de las razones para la falta de apoyo. Pero además, la ausencia de una regulación adecuada de las condiciones de trabajo en el ámbito universitario mantiene a los docentes en la incertidumbre respecto de su condición y de sus perspectivas de progreso, al abrir un terreno propicio para la arbitrariedad y la sujeción personal, y al reforzar las características competitivas que el mundo académico ha adquirido de manera notoria en las últimas décadas. Entre los distintos argumentos brindados por este sector, resulta relevante destacar que en el marco de estas discusiones la tarea docente tendrá un trayecto a reconocer y pasará a ser concebida como un trabajo. En este punto, cabe reconocer que aunque la presencia de la consideración de la docencia desde la categoría de trabajo no significa que sea asumido por la comunidad universitaria en general, sí constituye un indicio de una nueva mirada hacia la docencia universitaria.

Como se dijo, CONADU Histórica rechazó el acuerdo por considerar que no posee garantía de estabilidad ni derecho al ascenso, así como tampoco resuelve la situación de precariedad de más de 100.000 docentes universitarios interinos en Argentina. En el Boletín Electrónico 19 del 29 de noviembre de 2012, este gremio se refiere al Capítulo de Carrera Docente como el 'Acta de la Vergüenza' por considerar que se resigna la Carrera Docente y la Estabilidad Laboral a manos de la patronal en cada Universidad.

En este escenario de debate sobre un régimen nacional de carrera docente se enmarca la discusión por la evaluación del desempeño individual de los profesores y profesoras universitarios. En este contexto, las universidades nacionales que aún no cuentan o no han implementado su sistema institucional de carrera docente están emprendiendo la tarea de diseñarlo. En la actualidad, más de la mitad de las universidades nacionales aún no cuentan con un régimen de carrera docente. De las que sí lo tienen implementado, un primer grupo data de la primera mitad de la década de 1990, usualmente con algunas modificaciones posteriores efectuadas. En otras universidades dicho sistema fue reglamentado avanzada la década de 2000 y algunas de las universidades nacionales de creación reciente ya cuentan con normativas específicas sobre carrera docente o reglamentos docentes que las incluyen (de la Fare, Rovelli y Lenz, 2012).

#### **4. Conclusiones**

En función de lo expuesto en las páginas anteriores, puede decirse que las últimas décadas del siglo XX significaron la consolidación de las políticas de evaluación y la hegemonía del discurso de la calidad y de la cultura de la evaluación a nivel mundial. En la mayoría de los países se crearon agencias nacionales de evaluación y los docentes -así

como las instituciones y el sistema en su conjunto- fueron objeto de crecientes evaluaciones.

En Argentina, como se ha visto en este trabajo, el proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina ha atravesado diferentes momentos. Una primera fase -iniciada a finales de la década de 1980- de ‘construcción y legitimación de la nueva agenda’, un segundo momento -a partir de la creación de la SPU- de ‘implementación de las políticas de evaluación’, y finalmente una tercera etapa -signada por la creación de la CONEAU- de ‘estabilización y burocratización’ de las políticas de evaluación. A lo largo de este proceso de configuración del campo de la evaluación universitaria pueden reconocerse los distintos actores -diferencialmente posicionados y con intereses específicos- que han participado en la definición de las reglas del juego en relación a la evaluación y los objetos de evaluación que se fueron incorporando en cada momento. Así, puede decirse que a lo largo de este recorrido los actores en disputa en la definición de las políticas universitarias de evaluación fueron primordialmente el Estado -a través del Ministerio de Educación y posteriormente de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente de éste- y las universidades -representadas por el CIN-. En esa lucha por la definición de las políticas de evaluación en la que ésta se convierte en la cuestión a disputar, lo que estaba en juego, además, era la redefinición de la relaciones entre el Estado y las universidades. Y en relación a los objetos de evaluación, puede decirse que a las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de carreras/titulaciones y posteriormente las evaluaciones de sujetos, específicamente del desempeño de los profesores y profesoras en relación a su actividad investigadora (con la implementación del Programa de Incentivos).

Más de dos décadas después de aquel proceso de configuración del campo de la evaluación, ésta -y especialmente la evaluación del profesorado universitario- vuelve a ocupar un lugar destacado en la agenda universitaria aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. En primer lugar, la actual valoración de la docencia desde las políticas públicas se da en el marco de políticas nacionales de inclusión social. En segundo lugar, emerge con fuerza un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación: los gremios. En tercer lugar, lo que es objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas que desempeña el profesorado. La actividad docente adquiere, por tanto, mayor visibilidad. En cuarto lugar, la cuestión de la evaluación aparece aquí subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los profesores y profesoras universitarios ya que emerge en el marco de la discusión por la definición de una carrera docente a nivel nacional. En este sentido, puede decirse que la peculiaridad de la discusión por la definición y regulación de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual se enmarca en la lucha por la reivindicación de condiciones de estabilidad laboral. Ya no se hace tanto énfasis en la evaluación del profesorado para la mejora de la calidad -aunque esa finalidad no desaparece- sino en la evaluación como mecanismo para posibilitar la estabilidad laboral del profesorado universitario.

Finalmente, es preciso reconocer que los procesos de evaluación se encuentran íntimamente ligados a otras cuestiones del campo universitario como son el financiamiento, la distribución de recursos y las condiciones laborales. En la medida que los resultados de las evaluaciones inciden la asignación de presupuesto para las instituciones o en las retribuciones individuales al profesorado, la evaluación opera como principio de distribución del capital económico. En la medida que a través de los

procesos evaluativos se posiciona a los docentes en el espacio universitario, la evaluación opera además como principio de distribución del capital simbólico en tanto califica, clasifica y jerarquiza a los profesores y profesoras, priorizándose la actividad investigadora de los docentes. Por último, es necesario señalar el carácter foráneo de la evaluación universitaria en la medida que su configuración respondió fundamentalmente a demandas externas, a 'recomendaciones' de actores supranacionales. La consideración del carácter foráneo de la evaluación, su origen extramuros de la universidad puede colaborar en la comprensión de las resistencias que distintos actores universitarios han manifestado ante su implementación.

## Referencias

- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotzsch, A. Camou y M. Prati, M. (Coord.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Atairo, D. (2013). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. *Temas y Debates. Revista universitaria de ciencias sociales*, 25, 149-154.
- Betancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Revista Pensamiento Universitario*, 11, 7-15.
- CONADU (2012). *La carrera docente en las universidades argentinas. Boletín Electrónico 19 del 29 de noviembre de 2012*. Recuperado de: <http://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Cuadernillo-CARRERA-DOCENTE.pdf>
- Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (2012). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Claverie, J., González, G. y Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 149-164.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (1994). *Ley 24.430. Constitución Nacional Argentina*. Recuperado de: <http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>
- de la Fare, M., Rovelli, L. y Lenz, S. (2012). Un estudio exploratorio sobre los Regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata 'Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales'*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Dejours, C. (2012). Del trabajo a la subjetividad. En *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.



- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 37-50.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En W. Vries (Coord.), *Calidad, Eficiencia y Educación Superior* (pp. 231-256). Madrid: Netbiblio/Riseu.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ministerio de Educación, República Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Recuperado de: [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)
- Ministerio de Educación, República Argentina (1995). *Ley de Educación Superior N° 24.521*. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html)
- Mollis, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Perfiles Educativos*, 84, 50-68.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, Research, development and policies*, 23(1-2), 7-23.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ozslak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la 'segunda' reforma del estado. *Revista Nueva Sociedad*, 160, 81-100.
- Rama, C. (2003). *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 134(2), 47-62.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 11-24.
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 10(9), 83-93.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. Las políticas universitarias de los Gobiernos Kirchner: Continuidades, Rupturas, Complejidades. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

## ¿Son efectivas las becas en España? Una evaluación de impacto para el nivel secundario post-obligatorio

### Are scholarships effective in Spain? An impact assessment of the upper secondary non-tertiary level

Mauro Mediavilla

Universitat de Valencia, GIPE y IEB

España tiene un gran reto a futuro en la gran cantidad de individuos que no finalizan sus estudios más allá de la escolarización obligatoria y que se traduce en una alta tasa de abandono escolar prematuro y una baja tasa de graduación en secundaria post-obligatoria. En este marco, el objetivo de este trabajo es identificar si la política de becas, llevada a cabo durante el período 2004-2005 en España, ha sido eficaz en su objetivo de incrementar el porcentaje de alumnos que finalizan con éxito el nivel secundario post-obligatorio. Para ello se aplicará una evaluación de impacto (ex-post) con información individual para conocer si hubo cambios en las tasas de finalización del nivel educativo estudiado y si los mismos son atribuibles a la intervención evaluada. La fuente de información es la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2006). La interpretación de los resultados indica que las becas incrementan en más de un 40% las posibilidades de finalizar con éxito el nivel secundario post-obligatorio, para el caso de individuos con similares características. Este resultado es relevante teniendo en cuenta que el valor medio recibido por cada beneficiario de una beca o ayuda al estudio, durante este período fue de, aproximadamente, 1.000€ por año. En este sentido, si bien está claro que existen muchos elementos que acaban determinando el nivel educativo alcanzado por el individuo, se comprueba que el Estado mediante sus políticas públicas puede incorporar un elemento favorecedor del éxito escolar en un contexto de alto abandono escolar prematuro.

**Palabras Clave:** Becas de estudios, Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria, Encuesta de Condiciones de Vida, Evaluación de impacto, Propensity Score Matching.

The large number of individuals who do not complete their studies beyond compulsory schooling is an important challenge in Spain. This situation can be seen in high rates of early school leaving and low graduation rates in upper secondary education. In this context, the aim of this work is to identify whether the scholarship policy carried out in Spain during the 2004-2005 period has been effective in its goal of increasing the percentage of students who successfully complete the upper secondary level. A quasi-experimental design has been performed applying the Propensity Score Matching technique, the control group consisting of a representative sample of the target population who did not participate in the program. The information source was the Survey of Living Conditions (EUSILC-2006). Results indicate that scholarships increase in more than 40% the chances of completing post compulsory secondary level, in the case of individuals with similar characteristics. This result is relevant, taking into account that the average amount received by each recipient during this period was approximately € 1,000 by year. In this sense, although there are many elements determining the educational attainment of individuals, it is found that the State, through its public policies, can incorporate an element which enables of school success in a context of high early school leaving rates.

**Key words:** Scholarships, Upper Secondary Non-Tertiary Education, Impact evaluation, EU-SILC, Propensity Score Matching.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

España tiene un gran reto a futuro a partir de la gran cantidad de individuos que no finalizan sus estudios más allá de la escolarización obligatoria y que se traduce en una alta tasa de abandono escolar prematuro<sup>2</sup> y una baja tasa de graduación en secundaria post-obligatoria. Si se observan los últimos datos publicados por EUROSTAT para 2012, la tasa de abandono escolar prematuro<sup>3</sup> de España (24,9%) es la mayor de toda la UE (28) y se encuentra muy por encima de la media europea (12,7%) y del 10% que plantean los objetivos de la Unión Europea para 2020 (European Commission, 2010). Asimismo, junto a Malta y Portugal, conforma el grupo de países con tasas superiores al 20%.

Esta situación tiene consecuencias para el conjunto de la sociedad y para el propio individuo. En el primer caso, debido a los efectos positivos que una población cualificada provoca en el desarrollo económico y, a su vez, por los beneficios que la propia educación genera en la adaptación del individuo a la vida en sociedad. En el segundo caso, debido a que un bajo nivel educativo se traduce en menores tasas de empleo, mayores tasas de desempleo y una relativa menor retribución salarial. Asimismo, la ausencia de una adecuada educación podría potenciar el riesgo de exclusión social y las tasas de criminalidad e; incluso, incrementar los problemas de salud (GHK, 2005; Katz y Murphy, 1992; OCDE, 1998; Rumberger, 1987).

Con el objeto de paliar este problema el gobierno español, en los últimos años, ha aplicado diferentes estrategias destinadas a mejorar la oferta y potenciar la demanda educativa. Se ha desarrollado una política de flexibilización de los horarios escolares, de reducción del ratio alumno/profesor, de creación de planes de estudio focalizados y se han llevado a cabo cambios en el sistema educativo con el objetivo de permitir a los alumnos, que han salido de los mismos sin la suficiente preparación para poder integrarse adecuadamente en el mercado laboral, puedan reinsertarse mediante una “segunda oportunidad educativa”<sup>2</sup>. A su vez, se ha ido ampliando y consolidando una política de becas con el objetivo, en este caso específico, de disminuir las diferencias económicas de partida. En cuanto al sistema autonómico de organización territorial, el mismo indica que el Estado asume la competencia de aprobar la normativa básica educativa mientras que las CCAA se encargan de desarrollar y completar dicha normativa y de gestionar el sistema en su ámbito territorial (Frías del Val, 2007).

En este marco, el presente estudio tiene como principal objetivo analizar la relación existente entre las políticas públicas educativas y la deserción escolar. En concreto, se pretende estudiar el papel de las becas y ayudas al estudio en la probabilidad de finalizar con éxito el nivel secundario post-obligatorio y, más específicamente, se intenta determinar y cuantificar la existencia de un impacto de las políticas de becas llevadas a

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de una tesis doctoral que ha contado con el apoyo financiero de la Fundació Bofill (Barcelona, España). Dicha tesis ha obtenido el premio José Luís Moreno Becerra de Tesis Doctorales 2013 otorgado por la Asociación Española de Economía de la Educación. El autor agradece los comentarios y sugerencias recibidos por parte de los evaluadores. Todos los errores y omisiones son responsabilidad del autor.

<sup>2</sup> Abandono escolar prematuro: porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no continúan ningún estudio o formación adicional.

<sup>3</sup> Programa de Capacitación Profesional Inicial, Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficio y Talleres de Empleo; Programa de Educación Permanente para Adultos (EPA) y, finalmente, las enseñanzas secundarias a distancia.

cabo en España durante los años 2004 y 2005 en las tasas de éxito escolar observadas en 2006. Para ello se emplea la información suministrada por la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2006) publicada por EUROSTAT en 2009, que brinda información longitudinal sobre los ingresos monetarios que han recibido los beneficiarios en concepto de becas y ayudas al estudio.

En cuanto a la metodología, se aplicará una evaluación de impacto (ex-post) con información individual para conocer si hubo cambios en las tasas de finalización del nivel educativo estudiado y si los mismos son atribuibles a la intervención evaluada. El análisis se realiza mediante un diseño cuasi-experimental, donde se conforma el grupo de control con una muestra representativa de la población objetivo que no participó en el programa, a partir de la aplicación del *Propensity Score Matching* (en adelante, PSM). La interpretación de los resultados indica que las becas incrementan en más de un 40% las posibilidades de finalizar con éxito el nivel secundario post-obligatorio, para el caso de individuos con similares características.

El trabajo se inicia con una breve revisión de la literatura relacionada con la influencia de la política de becas en las tasas de éxito escolar. En el siguiente apartado se realiza un análisis descriptivo de las becas y ayudas al estudio existente en España para luego plantear la metodología empleada en el análisis. A partir de aquí se expone la selección muestral utilizada para el análisis y se analizan los principales resultados obtenidos. Finalmente, se introducen las principales conclusiones.

## 2. Revisión de la literatura

En la literatura existe una serie de desarrollos teóricos y aplicaciones empíricas que se han elaborado con el objetivo de explicar las diferencias en el logro educativo, y que se han sistematizado en una serie de factores que inciden en las posibilidades educativas reales de los alumnos (Dronkers, 2008; Marchesi, 2003). El presente apartado centra la atención en las aproximaciones empíricas que analizan la relación entre la política de becas y el abandono escolar prematuro o, por oposición, la tasas de éxito escolar.

La amplia mayoría de las aproximaciones empíricas se han centrado en la educación superior y, dentro de ella, en la escolaridad universitaria de los Estados Unidos. Mediante diferentes aproximaciones, los estudios analizados demuestran que existe un efecto positivo de las ayudas públicas, vía becas o préstamos subvencionados, sobre las tasas de escolarización o de graduación en la educación superior (Alon, 2007; DesJardins et al., 2002; Herzog, 2005; Kane, 2003; 2007; Kim, 2007; Monks, 2009). Por su parte, y para el caso español, Marcenaro Gutiérrez y Navarro Gómez (2001) y De Pablos Escobar y Gil Izquierdo (2008), a partir de dos aproximaciones diferentes, determinan los condicionantes de la demanda de educación superior para el sistema educativo español. En ambos casos se demuestra la importancia de haber sido beneficiado de una beca.

Por el contrario, existen muy pocas aproximaciones empíricas que, específicamente, aborden los efectos de las ayudas públicas sobre la deserción escolar en los niveles anteriores a la educación superior. De entre ellos, seguidamente se realiza un breve análisis individual de los cinco trabajos que se han considerado como más relevantes (Amarante et al., 2011; Schady y Caridad, 2006).

Skoufias (2001) analiza uno de los mayores programas sociales destinados a los hogares más desfavorecidos en México llamado PROGRESA. El programa consiste en

transferencias dinerarias a las familias, en el caso que el alumno se encuentre matriculado y asista regularmente al centro escolar, con el objetivo de mejorar las tasas de matriculación, de asistencia al centro escolar y de logro educativo de los individuos beneficiarios. Para evaluar el impacto del programa se emplea un análisis cuasi-experimental de diferencias en diferencias. El mismo revela un incremento en las tasas de matriculación y una caída en las tasas de deserción escolar en el período de transición entre la escolaridad primaria y secundaria. En la misma línea se expresa el trabajo de Attanasio *et al.* (2012).

Cardoso y Portela Souza (2004) estudian los efectos de las transferencias dinerarias directas a las familias en Brasil, a partir de la aplicación del programa denominado “Bolsa escola”, vigente en la segunda mitad de los noventa y dirigido a las familias con miembros entre los 7 y 14 años. El objetivo del programa era incrementar los logros educativos de los individuos beneficiarios de la ayuda, con el objeto de mejorar las posibilidades futuras de los mismos en cuanto a su inserción en el mercado de trabajo. A partir de un análisis cuasi-experimental, encuentran un impacto positivo y significativo de las transferencias en los niveles de escolarización de los alumnos.

Cameron (2009) analiza el impacto de un plan de becas aplicado en Indonesia con el objetivo de reducir las tasas de deserción escolar en el nivel secundario inferior. Para la estimación del impacto se aplica una aproximación multivariante (probit). Los resultados muestran que el programa reduce significativamente la probabilidad de desertar en la escolaridad media.

Dearden *et al.* (2009) evalúan si las becas, otorgadas en el marco del programa EMA (*Education Maintenance*) en el Reino Unido a los alumnos de 16 años que acaban la escolaridad secundaria obligatoria, han permitido incrementar las tasas de escolaridad en el nivel secundario post-obligatorio. Ésta política educativa, focalizada en los estudiantes de entornos más desfavorecidos, tiene como requisito académico la obligatoriedad de la escolarización en el nivel educativo no obligatorio. A partir de un análisis cuasi-experimental (PSM), determinan que las becas otorgadas incrementan la participación en el nivel educativo no obligatorio en un 6-7%, comparando dos individuos similares. Asimismo, detectan la existencia de efectos no homogéneos de las becas. En este sentido, existe un mayor impacto en los alumnos más pobres y no se detectan diferencias substanciales por género.

Finalmente, para el caso español, la Agencia de Evaluación y Calidad (AEVAL, 2009) presenta una primera evaluación del sistema general de becas educativas. Su objetivo es valorar en qué medida las becas, y en particular aquellas referidas a la educación post-obligatoria (secundaria post-obligatorio y superior), favorecen el acceso equitativo a la educación. A partir de dos fuentes de información secundaria se intenta establecer las causas del abandono escolar prematuro, la eficiencia de las becas y su grado de cobertura. Entre sus resultados más destacados se observa que los principales determinantes del abandono son la desmotivación, los malos resultados y el ingreso al mercado laboral. Por último, y a partir de una estimación multivariante (probit) para ambos niveles educativos analizados, se comprueba que los requisitos formales para la concesión de las becas se estarían cumpliendo en la práctica.

En este marco, la contribución del presente trabajo se basa en la introducción conjunta de tres elementos de análisis. En primer lugar, el empleo de una metodología cuasi-experimental para determinar el efecto “neto” de una política educativa. En segundo lugar, el análisis centrado en un nivel educativo inferior al superior que, para el caso de

España, es de vital importancia dada las altas tasas de abandono escolar prematuro. Finalmente, el empleo de una base de datos de hogares que posee información longitudinal de los individuos analizados.

### **3. Sistema de becas en España**

Las becas y ayudas al estudio (en adelante, becas) son transferencias dinerarias o en especie que intentan cubrir diversos costes asociados a la escolarización. Entre ellos destacan los costes directos derivados de la asistencia del individuo a un centro escolar (pago de matrícula, por ejemplo), los indirectos (derivados de la necesidad de material escolar, de transporte y residencia) y, por último, los costes de oportunidad que se generan por los salarios dejados de percibir al estar estudiando.

Normativamente, el sistema de becas en España tienen como eje el artículo 27 de la Constitución, que establece el derecho a la educación; la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que otorga el derecho de los estudiantes con condiciones desfavorables a obtener becas y; por último, el Real Decreto 1721/2007, que establece la regulación básica de las becas y ayudas al estudio territorializadas y no territorializadas. Asimismo, a partir del curso 2006/2007, las becas no se convocan en régimen de concurrencia competitiva. Esto significa que se conceden a todos los solicitantes que cumplan los requisitos establecidos en las bases de la convocatoria sin que exista un presupuesto limitante, siguiendo los principios reflejados en la Ley 24/2005 de reforma para el impulso de la productividad.

En cuanto al financiamiento de las becas, éste ha ido evolucionando en los últimos años. Si bien actualmente es el Ministerio de Educación (en adelante, ME) quien financia y administra la mayoría de las becas otorgadas en España, su participación en las mismas ha ido variando, con una clara tendencia decreciente a favor de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas que, paulatinamente, han ido creando sus propios programas de becas. Para el período analizado el Ministerio de Educación gestionaba y administraba el 55% de las becas y el 72% de las cantidades otorgadas.

A nivel de información agregada, y según el Ministerio de Educación, para el período bajo estudio habían 211.770 alumnos becados que recibían 365.745 becas por un importe total de 215.947.200€. Los mismos constituían el 16% del total del alumnado y recibían, a nivel agregado, una cantidad media de 1.019€ anuales. En cuanto a la distribución geográfica de las becas, la mayoría eran distribuidas en Andalucía (30%) seguida de la Comunidad Valenciana (8,6%) y Canarias (7%). En relación a la tipología de los alumnos becados, un 54% eran mujeres (lo que denota una distribución equitativa de las mismas en lo que se refiere al género); un 76% asistía a centros públicos y la gran mayoría estaba cursando estudios de bachillerato (44%).

En el nivel secundario post-obligatorio<sup>4</sup>, las becas gestionadas por el ME se desagregan entre las becas propiamente dichas destinadas a los alumnos de bachillerato, de formación profesional de grado medio y de las diferentes enseñanzas artísticas,

---

<sup>4</sup> En España la educación secundaria post-obligatoria está constituida por el Bachillerato (en sus tres recorridos: artes, ciencia y tecnología y humanidades y ciencias sociales), la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio (Ley Orgánica 2/2006). La edad habitual para cursar este grado va entre los 16 y 18 años. El programa de cualificación profesional inicial (PCPI) incluye a los alumnos que no han finalizado la educación secundaria obligatoria y tienen más de 16 años.

deportivas y de idiomas; y las ayudas al estudio. Estas últimas se dirigen a los alumnos del programa de cualificación profesional inicial (PCPI), para financiar los cursos y pruebas de acceso a la formación profesional y para la realización del proyecto de fin de carrera.

Cada beca se compone de diferentes elementos que son objeto de agregación en el caso de que el solicitante cumpla los requisitos para ser beneficiario de los mismos. Entre los elementos más destacados se encuentra el componente de compensación, el destinado a cubrir los gastos de desplazamiento, el de residencia y el dedicado a sufragar el material didáctico. Además existen otros programas de becas dirigidos a alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo.

Entre los criterios principales para la obtención de las becas, destacan los relacionados con el rendimiento académico y con el nivel de renta. En relación a los requisitos académicos que se exigen para tener derecho a beca, con carácter general, se refieren a la necesidad de matricularse de una cantidad de créditos o módulos y de haber superado una determinada carga lectiva. En cuanto al nivel de renta, se tiene en cuenta la renta familiar, que se calcula por agregación de las rentas de cada uno de los miembros de la familia que obtengan ingresos de cualquier naturaleza. El programa de becas fija un umbral de renta no superable para estar en condiciones de solicitarlo, el cual se relaciona directamente con el número de miembros del hogar, corregido por el valor catastral de las fincas urbanas que pertenecen a la familia (excluida la vivienda habitual) y por el volumen de actividad económica desarrollada por los miembros de la familia. En la medida que crece el nivel de renta de la familia del solicitante, se van sobrepasando umbrales de renta y, por lo tanto, se van reduciendo los componentes de las becas a los que se tiene derecho. Es importante consignar que en el primer año del nivel secundario post-obligatorio sólo se exige el cumplimiento de los requisitos económicos, siendo los criterios académicos incorporados en el segundo año.

Por último, y en cuanto a la cantidad total de becados en el nivel secundario post-obligatorio no universitario, en el período de interés se observa un crecimiento sostenido del número absoluto de beneficiarios, así como del importe medio de las becas, mientras se mantiene estable el porcentaje de cobertura de las mismas (véase tabla 1). Específicamente para el período analizado (2004-2005), el porcentaje de becados era de 16% y el importe medio anual de 1.000€, aproximadamente.

Tabla 1. Número de becados, porcentaje de cobertura y cuantías medias para el nivel secundario post-obligatorio

CURSO	CFGM			BACHILLERATO		
	Nº becados	% alumnos becados	Importe medio nominal anual (en euros)	Nº becados	% alumnos becados	Importe medio nominal anual (en euros)
2003/2004	26.243	18	1.121	80.445	14	665
2004/2005	27.026	18	1.332	80.875	15	805
2005/2006	27.703	18	1.319	80.085	16	808
2006/2007	29.837	19	1.346	81.393	16	812
2007/2008	35.180	n.d.	1.394	94.613	n.d.	838

Notas: n.d: información no disponible.

CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio.

Fuente: elaboración propia en base a Consejo Escolar del Estado y Ministerio de Educación.

## 4. Metodología

Entre los diferentes diseños desarrollados para llevar a cabo un proceso evaluativo en el campo de las ciencias sociales, destaca el diseño cuasi-experimental de evaluación. El mismo permite comparar dos grupos: el grupo experimental al cual se le ha aplicado el programa y el grupo de control, que estando en iguales condiciones para recibirlo, no lo recibe. Los efectos netos son el resultado de la diferencia de comportamiento entre ambos grupos sobre una variable objetivo (Blundell y Costa Dias, 2000, 2002; García Pérez, 2009; Heckman *et al.*, 1999).

Para determinar los parámetros de interés debemos comenzar suponiendo que existe una política pública o programa en el momento “k” que impacta en la variable objetivo Y, la cual depende de un grupo de variables exógenas (X), durante un período “t”. Formalmente se considera una especificación general de la función objetivo (véase ecuaciones 1 y 2):

$$Y_{it}^C = g_t^C(X_i) + U_{it}^C, \quad (1)$$

$$Y_{it}^T = g_t^T(X_i) + U_{it}^T \quad (2)$$

donde  $Y^T$  y  $Y^C$  son los resultados de grupos tratados y no tratados (de control), los cuales son una función de un grupo de variables observables (X) más un término no observable, U. Las variables observables se supone que no están afectadas por el tratamiento y son asumidas como conocidas en el momento de decidir la participación, por lo que son invariables en relación con el tiempo. Esto significa que una vez conformados los grupos de tratamiento y control, los mismos permanecerán sin cambios durante el período evaluativo.

En base a la especificación anteriormente descrita, se podría definir el efecto individual del tratamiento de la siguiente manera (véase ecuación 3):

$$\alpha_{it}(X_i) = Y_{it}^T - Y_{it}^C = [g_t^T(X_i) - g_t^C(X_i)] + [U_{it}^T - U_{it}^C] \text{ con } t > k \quad (3)$$

La imposibilidad de identificar el efecto individual del tratamiento ha inducido a su estudio a través de la estimación de momentos poblacionales, más concretamente en el momento de primer orden: la media. Específicamente, los parámetros más utilizados en la literatura son: el efecto medio del tratamiento (*Average Treatment Effect o ATE*); el efecto medio del tratamiento en los tratados (*Average Treatment effect on the Treated o ATT*); el efecto medio del tratamiento local (*Local Average Treatment Effect o LATE*) y el efecto medio del tratamiento marginal (*Marginal Average Treatment Effect o MATE*) (Blundell y Costa Dias, 2000). Estos parámetros se calculan en el marco del supuesto de heterogeneidad de los efectos del tratamiento entre los individuos ya que, en general, no se espera que todos los individuos respondan exactamente igual a un tratamiento. En este sentido, el efecto medio del tratamiento en los tratados (ATT) es el indicador de impacto por excelencia y, debido a su ajuste con los objetivos de la investigación, es el utilizado en este trabajo. El mismo determina el valor medio del tratamiento para las personas que recibieron el tratamiento en comparación con los no tratados en el caso hipotético de que ellos también hubieran recibido el tratamiento.

En este marco, el *Propensity Score Matching* es uno de los métodos de emparejamiento más utilizado para determinar este parámetro de impacto (ATT). El mismo permite que, bajo ciertas condiciones, se demuestre que si se condiciona el emparejamiento al



*propensity score* (en adelante, PS) se puede lograr la independencia entre el indicador del tratamiento y los resultados potenciales (Heckman et al., 1997; Rosenbaum y Rubin, 1983, 1984; Rubin, 1974). Formalmente, el PS se puede explicar cómo la probabilidad que tiene el individuo de recibir el tratamiento controlando por una serie de condicionantes observables (véase ecuación 4):

$$p(X) = \Pr(D = 1 / X), \quad (4)$$

donde  $X$  es el vector de características individuales y  $D = \{0,1\}$  es el indicador de la situación de participación en el programa.

La estimación de la probabilidad de recibir el tratamiento que tiene cada persona no es suficiente para conocer el real impacto del mismo. Por ello es necesario un segundo paso donde se calcule el efecto diferencial de haber sido tratado, a través de las diferencias existente en la variable resultado con otras personas con igual probabilidad de ser tratada y, por lo tanto, similares al individuo tratado en el resto de los aspectos conocidos. Debido a la dificultad de encontrar dos personas con idéntica probabilidad se han desarrollado diversos métodos de emparejamiento que intentan estimar los parámetros de interés, siendo los más extendidos en la literatura empírica el método de Estratificación, el método del Vecino más Próximo, el método Radial y el de Kernel (Imbens, 2004; Smith y Todd, 2005). En el presente trabajo se realiza, siguiendo la sugerencia de Becker e Ichino (2002), la estimación del impacto a partir de las cuatro técnicas antes mencionadas ya que, la obtención de resultados similares por las diferentes vías daría robustez a los propios resultados obtenidos.

La justificación de la elección de esta metodología de evaluación se basa, principalmente, en tres elementos: la naturaleza del programa a evaluar (programas de becas y ayudas al estudio de ámbito estatal); la pregunta a resolver (el impacto medio de las becas) y, finalmente, la naturaleza de los datos disponibles (microdatos longitudinales). Asimismo, la utilización de esta metodología también se fundamenta en otros aspectos. En primer lugar, debido a su capacidad para disminuir los efectos de la endogeneidad. En este sentido, Dubois et al. (2003) reconocen que, si bien en el primer año todos los alumnos podrían tener las mismas posibilidades de recibir la beca, el problema del sesgo de selección podría afectar en los siguientes años debido a los requisitos académicos para mantener la ayuda. Aun así, dichos autores aseguran que el efecto medio del programa no estaría afectado por este problema. En segundo lugar, porque permite obtener como resultado el efecto neto de una política, a partir de una serie de características observables del fenómeno estudiado. En tercer lugar, debido a que el PSM no requiere la asunción de una forma funcional determinada que relacione al tratamiento con la variable resultado. Finalmente, porque el PSM permite escoger aquellos individuos que tienen la misma probabilidad o propensión para solicitar la ayuda, a partir de una serie de características propias y del entorno de la persona, pero que también presentan un comportamiento similar de los factores no observables (Caliendo y Kopeining, 2008).

## 5. Selección muestral y análisis descriptivo

En el análisis empírico se emplean los datos correspondientes a la ECV (EU-SILC, European Union Statistics on Income and Living Conditions), en sus siglas en inglés), elaborada por EUROSTAT con datos longitudinales para el período 2004-2006, publicada en 2009. Los datos disponibles hacen referencia a los países de la Unión

Europea y, en el caso español, la muestra comprende 58.740 individuos. La misma permitirá conocer el impacto de las becas y ayudas al estudio recibidas durante el período 2004–2005, en el logro educativo observado en 2006.

Tabla 2. Variables utilizadas en el análisis empírico

TIPO	VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Individuo	Beca	Dummy Becario. Percepción de una o más becas/ayudas al estudio en el nivel secundario post-obligatorio en el período 2004–2005 (Beca).
	Nivel educativo a los 19 años	Variable que indica el nivel educativo (ISCED-97) a los 19 años en 2006 (a). Se estructura como una dummy = 1 si la persona tiene un nivel educativo igual o superior al de secundaria post-obligatoria (Post-oblig_con_19).
	Género	Dummy género. Toma el valor 1 si el individuo es mujer (Mujer).
	“Efecto calendario”	Dummy mes de nacimiento. Toma el valor 1 si el individuo nació en el último trimestre del año (Último_Tri).
	Estado de salud	Dummy enfermedad crónica. Toma el valor 1 si el individuo padece una enfermedad o incapacidad crónica (Enf_Crónica).
Padre/ Madre	Orden entre hermanos	Variable que hace referencia al orden que ocupa el individuo en relación con sus hermanos (Ej. el hermano mayor tiene un número de orden igual a 1) (Posición).
	Nivel ed. padre	Máxima educación lograda por el padre (ISCED-97) (Educ_Padre).
	Nivel ed. madre	Máxima educación lograda por la madre (ISCED-97) (Educ_Madre).
	Ocupación padre	Variable que indica la clase social del padre. Se elabora a partir del ISCO-88 (Ocup_Padre) (b).
	Ocupación madre	Variable que indica la clase social de la madre. Se elabora a partir del ISCO-88 (Ocup_Madre) (b).
	Actividad padre	Dummy activo. Toma el valor 1 si el individuo se encuentra activo (Activo_Padre).
	Actividad madre	Dummy activo. Toma el valor 1 si el individuo se encuentra activo (Activo_Madre).
Hogar	Número de hermanos	Variable que indica la cantidad de hermanos existentes en el hogar (Nro_Hermanos).
	Nivel de ingresos (I)	Quintil de ingresos disponibles equivalentes (Quintil) (c).
	Nivel de ingresos (II)	Dummy dificultades económicas. Toma el valor 1 si el hogar declara tener problemas para asumir los gastos habituales del mes (Dificultad_Econ).
	Régimen de la vivienda	Dummy propietario de la vivienda. Toma el valor 1 si los habitantes del hogar son propietarios de la misma (Vivienda_Prop).
	Problemas estructurales	Dummy problemas estructurales en la vivienda. Toma el valor 1 si existen problemas estructurales en la vivienda (Prob_Estructural).
	Dimensiones del hogar	Dummy si el hogar posee más de cuatro ambientes (Mas_4_Dep).
	Grado de urbanización	Dummy si el individuo vive en una zona de baja o media urbanización. (Baja_Media_Urb).

ISCED-97: International Standard Classification of Education.

ISCO-88: International Standard Classification of Occupations. Este índice se basa en la clasificación presentada por Erikson/Goldthorpe/Portocarero que permite categorizar a las familias en diferentes clases sociales a partir de sus ocupaciones (Erikson et al., 1979).

(c) El ingreso equivalente se calcula teniendo en cuenta el ingreso disponible anual del hogar, el factor de no respuesta y el tamaño equivalente del hogar, el cual pondera de manera diferencial a los adultos y a los menores del hogar (escala: OCDE modificada).

Fuente: elaboración propia.

Para el estudio de impacto de las becas en el éxito educativo de los estudiantes, la variable dependiente hace referencia al nivel educativo que posee la persona a los 19 años en 2006. Si bien la edad teórica para finalizar el nivel secundario post-obligatorio son los 18 años, se ha optado por seleccionar un año más para evitar encontrar individuos con 18 años que aún no tengan este nivel educativo alcanzado sólo porque la encuesta se ha realizado antes de finalizar su curso lectivo. Como variables

independientes se consideran las variables, con información disponible, relacionadas con el individuo, sus progenitores y su hogar seleccionadas a partir de la sistematización planteada por Marchesi (2003) y Dronkers (2008) (véase tabla 2). En el caso de los ingresos, es de especial interés para este trabajo la información relacionada con las transferencias dinerarias recibidas por el individuo en concepto de becas durante el período 2004-2005 y, en cuanto a las variables educativas, aquellas que permiten seguir su evolución dentro del sistema educativo. Aquí se debe destacar que la base de datos sólo permite conocer aquellas becas otorgadas a beneficiarios que supongan un ingreso monetario, por lo que no se evalúan en este trabajo las becas en especie recibidas por el individuo. Asimismo, no se cuenta con información cualitativa del individuo que permita conocer otros aspectos relevantes como, por ejemplo, el motivacional. Ambos elementos constituyen una limitación al propio trabajo.

A partir del total de observaciones válidas para la variable dependiente (Post\_Oblig\_con\_19), se genera una sub-base de datos con 783 observaciones de individuos de 19 años en 2006 que contiene valores perdidos para algunas de las variables independientes, básicamente localizadas en aquellas que hacen referencia a los progenitores. En el apartado siguiente se describe la técnica de imputación aplicada, con el objeto de realizar las futuras estimaciones con el mayor grado de ajuste posible y aprovechando toda la información existente en la base de datos.

### ***5.1. Método de imputación de los valores no observados***

Mediante el análisis de la base de datos se llega a la conclusión de que existe una distribución arbitraria de los datos perdidos<sup>5</sup>. A partir de aquí, se aplica una estimación múltiple a partir del algoritmo MICE, sistematizado para el programa STATA (versión 11) mediante el comando `mi`. La imputación aquí aplicada genera valores posibles a partir de una serie de modelos univariantes en los cuales una variable única es imputada en base a un grupo de variables.

En este caso, y siguiendo las últimas recomendaciones de la literatura, se han empleado todas las variables disponibles para estimar los datos no observados y se han generado 20 bases de datos imputadas ( $m=20$ ), empleando tres aproximaciones empíricas diferentes para las diferentes variables a imputar: logit, logit ordenado y logit multinomial (STATA, 2009). Por lo tanto, para cada observación perdida se generan 20 observaciones imputadas a partir de la estimación escogida. En el anexo I se expone un análisis descriptivo de las variables existentes en la base de datos y, en los casos en que la variable posea valores no observados, se presentan sus valores originales e imputados. Para las variables imputadas el valor refleja el promedio de las 20 bases generadas mediante la imputación múltiple.

Los resultados indican que no se generan diferencias destacables en la media al incorporar los valores imputados y, además, las desviaciones estándar continúan en el mismo nivel. Esto último, permite asegurar que el proceso de imputación no disminuye el rango de variabilidad existente en las observaciones originales, elemento que la literatura valora como positivo de esta técnica.

---

<sup>5</sup> El mismo por cuestiones de extensión no se ha incorporado al texto pero se encuentra disponible para los lectores que lo soliciten.

## 6. Resultados empíricos

### 6.1. Efecto medio de las becas en el nivel educativo

En esta primera aproximación empírica se intenta demostrar que existe un impacto global de la política educativa en los resultados obtenidos por los alumnos. Ésta se realiza mediante una estimación de máxima verosimilitud (logit), donde la variable dependiente hace referencia al nivel educativo que posee la persona a los 19 años. Como variables independientes se consideran las becas recibidas por el individuo y otras variables relacionadas con el individuo y su entorno, que tienen una finalidad de control, para ajustar mejor la estimación del impacto (véase tabla 3).

Tabla 3. Determinantes del nivel educativo alcanzado a los 19 años (logit)

VARIABLE DEPENDIENTE: POST_OBLIG_CON_19 (Y = 0,1)	COEFICIENTE	ERROR ESTÁNDAR	ESTADÍSTICO T	P-VALUE
Variables independientes				
Individual				
Beca	1,209.a	0,219	5,50	0,000
Mujer	0,251	0,169	1,49	0,137
Último_Tri	0,065	0,192	0,34	0,736
Enf_Crónica	-0,179	0,328	-0,55	0,585
Posición	-0,173	0,127	-1,37	0,172
Padre/Madre				
Educ_Madre	0,196 b	0,077	2,53	0,012
Ocup_Padre	-0,115	0,073	-1,57	0,117
Ocup_Madre	0,035	0,066	0,53	0,601
Activo_Padre	0,253	0,293	0,86	0,390
Activo_Madre	-0,042	0,177	-0,24	0,809
Hogar				
Quintil	0,117 c	0,072	1,70	0,009
Dificultad_Econ	-0,076	0,202	-0,38	0,705
Vivienda_Prop	0,654 b	0,258	2,53	0,011
Prob_Estructural	-0,231	0,235	-0,98	0,326
Mas_4_Dep	0,093	0,194	0,48	0,632
Baja_Media_Urb	-0,492 a	0,182	-2,71	0,007
Nº Observaciones	783			
Log-Likelihood	-462,78			
LR Chi2 (17)	153,45			
P>Chi2	0,000			

Notas: a Significativo al 99% b Significativo al 95% c Significativo al 90%.

La estimación logit tiene en cuenta los valores de las 20 bases de datos imputadas. El valor de los coeficientes citados es la media aritmética de los 20 resultados obtenidos. Estadístico LR: si LR supera a 5,99 se rechaza la  $H_0$  y entonces con una probabilidad del 95% los regresores influyen en el regresando, siendo éste el caso aquí planteado.

Fuente: Elaboración propia en base a EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 – versión 2 – de Marzo 2009.

Para realizar la estimación se consideran todas aquellas variables explicitadas mencionadas en el apartado 5 a excepción de aquellas referida al número de hermanos (Nro\_hermanos), debido a que la misma está contenida en la variable referida al quintil de ingresos (que tiene en cuenta la estructura del hogar). Asimismo, se ha excluido de la estimación la variable referida a la educación del padre (Educ\_padre) por su alta correlación con la educación de la madre (Educ\_madre). Se ha optado por escoger ésta última debido a que presenta menos observaciones faltantes.

Los resultados indican que, efectivamente, las becas afectan positivamente y con un alto grado de significación el nivel educativo alcanzado por el individuo a los 19 años, lo que permite seguir adelante con el análisis de impacto. Asimismo, la estimación encuentra

que otras variables también resultan determinantes, como el nivel educativo de la madre y aquellas que permiten conocer el estatus económico del hogar, como es el quintil de renta disponible y la tenencia en propiedad de la vivienda. Finalmente, el éxito educativo se ve afectado negativamente en caso de que el hogar habite en áreas poco urbanizadas.

## **6.2. Estimación cuasi-experimental**

Para conocer el efecto “neto” de las becas en el logro educativo de los alumnos en el nivel secundario post-obligatorio, se aplica una aproximación cuasi-experimental: el *Propensity Score Matching*, siguiendo la metodología expuesta anteriormente. El método de emparejamiento para estimar el efecto medio de una política mediante el PSM se efectúa en dos etapas. En la primera etapa se estima el *Propensity Score* (PS) que indica la probabilidad de participar en el programa, mediante un modelo de elección binaria (logit). En la segunda etapa, se realiza el análisis de emparejamiento que permitirá conocer el efecto “neto” de la política, mediante el cálculo del efecto medio del tratamiento en los tratados (*Average Treatment effect on the Treated* o ATT).

### *a) Determinantes de recibir una beca*

En esta primera aproximación empírica se intenta identificar cuáles son los principales determinantes de recibir una beca. La misma se realiza mediante una estimación de máxima verosimilitud, donde la variable dependiente indica si el individuo ha recibido una beca durante el período analizado. Su característica de variable dicotómica aconseja la aplicación del modelo logit -que emplea una función de distribución logística- debido a su pertenencia al grupo de modelo de elección discreta o cualitativa.

Esta estimación es necesaria por dos motivos. En primer lugar, para conocer en que medida los resultados obtenidos van en la línea de los requisitos formales necesarios para ser beneficiario de una beca. En segundo lugar, porque a partir de la misma se calcula la probabilidad que tiene cada individuo de recibir una beca y que se empleará como elemento de comparación para conocer el efecto “neto” de las becas en el resultado educativo en la segunda etapa.

La aproximación multivariante (véase anexo II) se lleva a cabo teniendo en cuenta las 20 bases imputadas y, por tanto, los coeficientes obtenidos reflejan la media de las 20 estimaciones realizadas. Sus resultados revelan que cuatro elementos estarían determinando la posibilidad de recibir una beca en la secundaria post-obligatoria: la posición entre los hermanos, la renta, la tenencia en propiedad de la vivienda y, por último, el lugar de residencia.

Esto significa que un alumno con una renta del hogar baja y que habite fuera de las grandes urbes, tiene una mayor probabilidad de obtener una beca. Si se analizan estos dos elementos aisladamente, se podría afirmar que los resultados siguen los requisitos básicos para el otorgamiento de una beca, en relación con la renta familiar y el desplazamiento y van en la línea de los resultados publicados para España por la Agencia de Evaluación y Calidad (AEVAL, 2009). La relación negativa entre el ingreso y la concesión de las becas, que podría ser interpretada como favorecedora de la equidad, debería ser matizada por el hecho de que los alumnos de familias con menores niveles de renta representan un porcentaje muy inferior al de las familias en decilas superiores en el nivel educativo analizado (Aldás y Uriel, 1999). Tal relación coincide con los resultados para España presentados por Mora (1996).

b) Evaluación del efecto “neto” de las becas en el éxito educativo

Para el análisis de emparejamiento se emplean 150 individuos que han recibido becas en el período analizado y un grupo de control conformado por entre 527 y 621 individuos sin beca, según sea la técnica de comparación empleada. El parámetro de impacto medio buscado (ATT) es la media aritmética de las diferencias existentes en la variable resultados (nivel educativo alcanzado), a partir de los múltiples emparejamientos realizados entre los individuos tratados y de control, bajo la imposición del soporte común (véase tabla 4)<sup>6</sup>.

Tabla 4. Impacto “neto” de recibir una beca en el éxito educativo

	ESTADÍSTICO T			INDIVIDUOS	
	ATT	Analítico	Bootstrapping	Tratados	Control
Vecino M.P.(a)	0,234 a (0,233- 0,235)	5,063 (5,033- 5,084)	(c)	150	527-528
Error estándar		0,046			
% casos comparados	87,81-87,94				
Vecino M.P.(b)	0,235 a (0,234- 0,236)	5,085 (5,054- 5,105)	(c)	150	527-528
Error estándar		0,046			
% casos comparados	87,81-87,94				
Estratificación	0,257 a (0,253- 0,258)	5,838 (5,758- 5,864)	6,002 (4,927-7,285)	150	621
Error estándar		0,044	0,043 (0,035-0,052)		
% casos comparados	100				
Kernel (d)	0,243 a (0,243- 0,243)	-	5,580 (4,302-6,751)	150	621
Error estándar			0,044 (0,036-0,057)		
% casos comparados	100				
Radius	0,222 a (0,220- 0,224)	4,630 (4,591- 4,684)	4,529 (3,841-5,424)	150	527-550
Error estándar		0,048	0,049 (0,041-0,057)		
% casos comparados	87,81-90,79				

Notas: a Significativa al 99%.

La estimación tiene en cuenta los valores de las 20 bases de datos imputadas. El valor del coeficiente citado es la media aritmética de los 20 resultados obtenidos. Entre paréntesis los valores mínimo y máximo obtenidos. Todas las estimaciones se han realizado con reemplazo y soporte común. (a) Vecino más próximo con selección aleatoria. (b) Vecino más próximo con ponderativos idénticos. % casos comparados: total de observaciones empleadas en el análisis de comparación en relación con el total de observaciones que integran el soporte común. (c) No se calculan siguiendo a Abadie e Imbens (2008). (d) En el caso de la aproximación Kernel mediante la función de densidad Epanechnikov kernel el resultado es de 0,251.

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 – versión 2 – de Marzo 2009.

<sup>6</sup> Para una comprobación visual de la conveniencia de su aplicación, véase anexo III.

El análisis de emparejamiento realizado confirma la efectividad de las becas otorgadas en el logro educativo. Las diferentes técnicas de emparejamiento calculadas indican la existencia de un efecto medio del tratamiento que es positivo y significativamente diferente de cero, con lo que se puede confirmar la existencia de un efecto “neto” positivo de las becas en las personas beneficiarias. Cabe destacar que en el caso del emparejamiento mediante el Vecino más Próximo no se calcula el estadístico  $t$  por el procedimiento de bootstrapping siguiendo a Abadie e Imbens (2008). Los autores demuestran que esta técnica, empleada para calcular los errores estándar, podría fallar en su objetivo de proveer intervalos de confianza válidos en el caso de éste tipo de emparejamientos. Por lo tanto, en este caso sólo se emplea la vía analítica para establecer la significatividad del parámetro estimado.

## 7. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido poder determinar y cuantificar la existencia de un impacto de las políticas de becas llevadas a cabo en España durante los años 2004 y 2005 en las tasas de éxito escolar observadas en 2006. Para ello se emplea una metodología cuasi-experimental a partir de los microdatos provenientes de la ECV-2006.

En cuanto a los determinantes de recibir una beca, los resultados obtenidos indican que un alumno con una renta del hogar baja y que habita fuera de las grandes urbes tiene más probabilidad de resultar beneficiado; los cuales siguen, en cierta forma, los requisitos básicos para el otorgamiento de una beca, en relación con la renta familiar y el desplazamiento. Asimismo, se demuestra la importancia de las becas como favorecedoras de la continuidad escolar en la escolaridad secundaria post-obligatoria y, además, otras variables también se revelan como significativas. Entre ellas, el nivel educativo de su madre y la situación financiera y ubicación geográfica del hogar.

En cuanto al efecto “neto” de la política pública analizada, la interpretación de los resultados indica que las becas incrementan en más de un 40% las posibilidades de finalizar con éxito el nivel secundario post-obligatorio con la edad teórica adecuada, a partir de una comparación entre dos grupos de individuos similares. Este resultado es relevante teniendo en cuenta que el valor medio recibido por cada beneficiario de una beca o ayuda al estudio, durante este período fue de, aproximadamente, 1.000€ por año. En este sentido, si bien está claro que existen muchos elementos que acaban determinando el nivel educativo alcanzado por el individuo, se comprueba que el Estado mediante sus políticas públicas puede incorporar un elemento favorecedor del éxito escolar en un contexto de alto abandono escolar prematuro.

## Referencias

- Abadie, A. e Imbens, G. (2008). On The Failure of the Bootstrap for Matching Estimators. *Econometrica*, 76(6), 1537-1557.
- AEVAL (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios) (2009). *Evaluación del sistema general de becas educativas. Primera evaluación: Diagnóstico de la situación actual y principales alternativas para mejorar su eficacia*. Madrid: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.
- Aldás, J. y Uriel, E. (1999). *Equidad y eficacia del sistema español de becas y ayudas al estudio*. Documentos de trabajo del IVIE, WP-EC 99-11.

- Alon, S. (2007). The influence of financial aid in levelling group differences in graduating from elite institutions. *Economics of Education Review*, 26, 296-311.
- Amarante, V., Arim, R. y Vigorito, A. (2011). Cash transfer programmes, income inequality and regional disparities. The case of the Uruguayan Asignaciones Familiares. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 4, 139-154.
- Attanasio, O., Meghir, C. y Santiago, A. (2012). Education Choices in Mexico: Using a Structural Model and a Randomized Experiment to Evaluate PROGRESA. *The Review of Economic Studies*, 79(1), 37-66.
- Becker, S. e Ichino, A. (2002). Estimation of average treatment effects based on propensity scores. *The Stata Journal*, 2, 358-377.
- Blundell, R. y Costa Dias, M. (2000). Evaluation methods for non-experimental data. *Fiscal Studies*, 21(4), 427-468.
- Blundell, R. y Costa Dias, M. (2002). Alternative approaches to evaluation in empirical Microeconomics. *Portuguese Economic Journal*, 1, 91-115.
- Caliendo, M. y Kopeinig, S. (2008). Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. *Journal of Economic Surveys*, 22, 31-72.
- Cameron, L. (2009). Can a public scholarship program successfully reduce school drop-outs in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review*, 29, 308-317.
- Cardoso, E. y Portela Souza, A. (2004). *The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil*. Working Papers N°04-W07. Vanderbilt University.
- De Pablos Escobar, L. y Gil Izquierdo, M. (2008). Análisis de la incidencia de reformas en el sistema de financiación de la educación universitaria en España a partir de un modelo de comportamiento. *Hacienda Pública Española*, 184(1), 117-152.
- Dearden, L., Emmerson, C., Frayre, C. y Meghir, C. (2009). Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates. *Journal of Human Resources*, 44(4), 827-857.
- DesJardins, S., Ahlburg, D. y McCall, B. (2002). Simulating the longitudinal effects of changes in financial aid on student departure from college. *The Journal of Human Resources*, 37(3), 653-679.
- Dronkers, J. (2008). Education as the backbone of inequality - European education policy: constraints and possibilities. En F. Becker, K. Duffek y T. Mörschel (Ed.), *Social Democracy and Education. The European Experience*. Amsterdam: Mets y Schilt.
- Dubois, P., De Janvry, A. y Sadoulet, E. (2003). *Effects on school enrollment and performance of a conditional cash transfers program in Mexico*. CUDARE, Working Paper, 981. Los Ángeles, CA: University of California, Berkeley.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. y Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European Societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruselas: Communication from the Commission.
- Frías del Val, A. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343, 199-221.
- García Pérez, J. (2009). *Metodología y diseño de estudios para la evaluación de políticas públicas*. Barcelona: Antoni Bosch.



- Heckman, J., Ichimura, H. y Todd, P. (1997). Matching as an econometric evaluation estimator: Evidence from evaluating a job training programme. *The Review of Economic Studies*, 64, 605-654.
- Heckman, J., LaLonde, R. y Smith, J. (1999). The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs. En O. Ashenfelter y D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics* (pp. 1865-1886). Amsterdam: Elsevier Science.
- Herzog, S. (2005). Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: A first-to-second year analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883-928.
- Imbens, G. (2004). Nonparametric estimation of average treatment effects under exogeneity: a Review. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 4-29.
- Kane, T. (2003). *A quasi-experimental estimate of the impact of financial aid on college-Going*. NBER Working Paper, 9703.
- Kane, T. (2007). Evaluating the impact of the D.C. Tuition Assistance Grant Program. *Journal of Human Resources*, 42(3), 555-582.
- Katz, L. y Murphy, K. (1992). Changes in Relative Wages, 1963-1987: Supply and Demand Factors. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 35-78.
- Kim, D. (2007). The effect of loans on students' degree attainment: Differences by student and institutional characteristics. *Harvard Educational Review*, 77(1), 64-100.
- Marcenaro Gutierrez, O. y Navarro Gómez, L. (2001). Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios de Economía Aplicada*, 19, 69-86.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de Trabajo 11/2003*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Monks, J. (2009). The impact of merit-based financial aid on college enrollment: A field Experiment. *Economics of Education Review*, 28, 99-106.
- Mora, J.-G. (1996). Equidad en el acceso a la educación superior, ¿para quién son las becas? *Revista de Educación*, 309, 239-259.
- Rosenbaum, P. y Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70, 41-55.
- Rosenbaum, P. y Rubin, D. (1984). Reducing bias in observational studies using subclassification on the propensity score. *Journal of the American Statistical Association*, 79, 516-524.
- Rubin, D. (1974). Estimating causal effects of treatment in randomized and nonrandomized Studies. *Journal of Educational Psychology*, 66, 685-701.
- Rumberger, R. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Schady, N. y Araujo, M. (2006). *Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: Evidence from a randomized experiment in Ecuador*. Working Paper 3930. Washington, DC: World Bank Policy Research.
- Smith, J. y Todd, P. (2005). Does matching overcome LaLonde's critique of nonexperimental estimators? *Journal of Econometrics*, 125(1-2), 305-353.
- Skoufias, E. (2001). *PROGRESA and its impacts on the human capital and welfare of households in rural Mexico: A synthesis of the results of an evaluation by IFPRI*. Research Report. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- StataCorp (2009). *Stata: Release 11. Multiple Imputation*. College Station, TX: Stata Press.

## Anexos

Anexo I. Análisis descriptivo. Valores con y sin imputar (N=783)

Variable dependiente	MEDIA			DESVIACIÓN ESTÁNDAR		MÍN	MÁX
	Original	Imputada (a)	% valores perdidos	Original	Imputada (a)		
	Post_oblig_con_19	0,45	-	0	0,49		
Variables independientes							
Individual							
Beca	0,19	-	0	0,39	-	0	1
Mujer	0,48	-	0	0,49	-	0	1
Último_Tri	0,26	0,26	0,51	0,44	0,44	0	1
Enf_Crónica	0,07	-	0	0,26	-	0	1
Posición	1,57	1,57	3,96	0,69	0,70	1	3
Padre / madre							
Educ_Padre	2,45	2,47	15,45	1,49	1,51	1	5
Educ_Madre	2,29	2,28	8,81	1,37	1,38	1	5
Ocup_Padre	3,74	3,69	4,72	1,02	1,08	1	5
Ocup_Madre	3,50	3,28	10,22	1,45	1,54	1	5
Activo_Padre	0,92	0,89	14,18	0,27	0,32	0	1
Activo_Madre	0,51	0,52	4,47	0,50	0,50	0	1
Hogar							
Nro_Hermanos	1,33	1,32	1,02	0,87	0,88	0	3
Quintil	2,63	-	0	1,37	-	1	5
Dificultad_Econ	0,63	-	0	0,48	-	0	1
Vivienda_Prop	0,83	-	0	0,37	-	0	1
Prob_Estructural	0,17	-	0	0,38	-	0	1
Mas_4_Dep	0,71	-	0	0,45	-	0	1
Baja_Media_Urb	0,54	-	0	0,49	-	0	1

Notas: (a) El valor imputado surge como el promedio de los valores obtenidos en las 20 bases de datos completas generadas por el proceso de imputación.

(\*) En ningún caso el test de diferencia de medias (o de proporciones) resulta significativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 – versión 2 – de Marzo 2009.

## Anexo II. Determinantes de recibir una beca (logit)

VARIABLE DEPENDIENTE: BECA (Y = 0,1)	COEFICIENTE	ERROR ESTÁNDAR	ESTADÍSTICO T	P-VALUE
Variables independientes				
Individual				
Mujer	0,211	0,197	1,07	0,283
Último_Tri	-0,092	0,227	-0,41	0,683
Enf_Crónica	0,344	0,353	0,98	0,329
Posición	-0,310 b	0,154	-2,00	0,046
Padre/Madre				
Educ_Madre	0,107	0,091	1,18	0,239
Ocup_Padre	0,126	0,088	1,41	0,159
Ocup_Madre	0,056	0,077	0,73	0,466
Activo_Padre	0,312	0,355	0,88	0,380
Activo_Madre	-0,104	0,206	-0,50	0,615
Hogar				
Quintil	-0,142 b	0,075	-2,03	0,036
Dificultad_Econ	0,370	0,245	1,51	0,131
Vivienda_Prop	0,744 a	0,319	2,34	0,019
Prob_Estructural	0,055	0,262	0,21	0,833
Mas_4_Dep	0,333	0,235	1,42	0,157
Baja_Media_Urb	0,435 b	0,217	2,00	0,045
Nº Observaciones	783			
Log-Likelihood	-364,27			
LR Chi <sup>2</sup> (16)	36,44			
P>Chi <sup>2</sup>	0,0476			

Notas: a Significativo al 99%; b Significativo al 95%.

La estimación logit tiene en cuenta los valores de las 20 bases de datos imputadas. El valor de los coeficientes citados es la media aritmética de los 20 resultados obtenidos. Estadístico LR: si LR supera a 5,99 se rechaza la Ho y entonces con una probabilidad del 95% los regresores influyen en el regresando, siendo éste el caso aquí planteado.

Fuente: elaboración propia en base a EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 – versión 2 – de Marzo 2009.

Anexo III. Comprobación de la conveniencia de la imposición del soporte común

Para comprobar que la aplicación del soporte común es una pre-condición válida para realizar las estimaciones, se realiza un análisis visual a través de un gráfico que muestra las funciones de densidad Kernel del Propensity Score para el caso de las observaciones tratadas y de control (véase figura 1). Se observa que para casi la totalidad de los Propensity Scores estimados existe una observación tratada y una de control. Esto sugiere que el supuesto de soporte común permite mejorar la calidad de los emparejamientos sin perder observaciones relevantes, ya que el 98,47% de la base original queda incluida dentro del área empleada para la estimación.

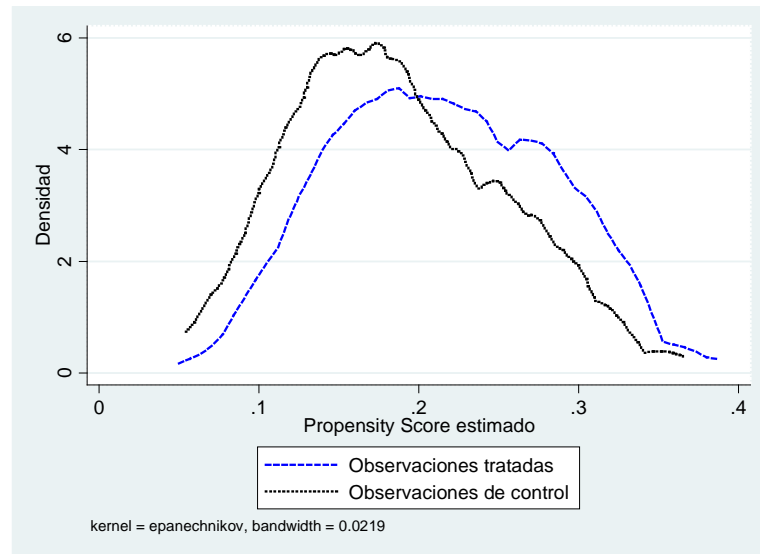


Figura 1. Densidad de Kernel para las observaciones tratadas y de control

Fuente: elaboración propia en base a EUSILC LONGITUDINAL UDB 2006 – versión.2 – de Marzo 2009.



## La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera

### Coexistence among university students: their attention from the educational project of the degree

Milagros Mederos Piñeiro\*

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales

El artículo es el resultado de una experiencia de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Se aplicó una estrategia pedagógica con el objetivo de potenciar las relaciones de convivencia entre los estudiantes desde el proyecto educativo de grupo, año y carrera, donde se pone de manifiesto el aprendizaje de actitudes pro-sociales y de convivencia afectuosa, con la inclusión de todos. Las acciones articulan el sistema de influencias educativas con actividades curriculares y extracurriculares, se cohesionan los proyectos de vida de los estudiantes y el aprendizaje de normas de convivencia en un todo armónico y coherente para la labor educativa. Se utilizaron métodos de investigación: teóricos y empíricos para la caracterización del estado inicial y la valoración de los resultados. La estrategia pedagógica contribuyó a formar normas de convivencia, mejorar la calidad de las relaciones, tener en cuenta el criterio del otro, el respeto entre los estudiantes, la atención a la diversidad, la elevación de la cultura y la formación profesional.

**Palabras claves:** Convivencia, Proyectos de vida, Estrategia, Integración.

The article is the result of an experience of Bachelor in Elementary Education. A pedagogical strategy was applied with the aim of promoting harmonious relations among students from the educational group project, year and race, where shows learning pro-social attitudes and loving coexistence, with the inclusion of all. Shares articulate the system of educational influences curricular and extracurricular activities, projects student life and learning standards of living in a harmonious and coherent educational work represents everything. For theoretical and empirical characterization of the initial state and the evaluation of results: research methods were used. The teaching strategy helped form standards of living, improve the quality of relationships, taking into account the criteria in the other, respect among students, attention to diversity, the elevation of culture and training.

**Keywords:** Coexistence, Life projects, Strategy, Integration.

---

\*Contacto: milagros@ucp.vc.rimed.cu

## 1. Enseñar y aprender a convivir: tarea de todos

Una de las tareas básicas en la formación del profesional de la educación es instruirlo. Ello supone dotarlo de conocimientos profundos sobre las ciencias que imparte, el desarrollo de habilidades esenciales de la profesión y la preparación para la dirección del proceso educativo en la escuela. Sin embargo esto no es suficiente, también es necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión: la escuela, a través de la práctica laboral, para lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación profesional; de ese modo se asegura el desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño profesional.

Es muy importante tener en cuenta que ese estudiante que se forma como maestro vive en la sociedad, es un ser social, y la universidad tiene la obligación de formarlo para vivir en ella, para ser un hombre útil, comprometido con la realidad social y apto para transformarla.

La formación de normas de convivencia en los estudiantes universitarios es esencial para que adquieran normas de comportamiento, valores, costumbres, o sea, se socialicen y asuman una posición creadora y transformadora de la realidad a través de la influencia de las personas y de la cultura del medio en que viven.

La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otros (*con-vivir*) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista del otro y de otros. “La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir” (Jáuregui, 2005:23).

Si se reflexiona acerca de ¿qué es la convivencia escolar? se puede precisar que se refiere a las relaciones que se producen en el contexto escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes educativos, especialistas, familia y comunidad.

A decir de Ballesteros y Calvo (2007), la convivencia positiva es un componente, objetivo, condición y resultado de una Educación de Calidad, por lo que elaborar un plan para la Mejora de la Convivencia deberá contribuir a promover el aprendizaje, el desarrollo integral de los alumnos y a favorecer la resolución de conflictos en un entorno afectivo, físico y social seguro.

En la universidad adquiere especial importancia la convivencia entre los docentes, estudiantes y organizaciones juveniles y estudiantiles, para el aprendizaje de normas de convivencia en todos los espacios en los que se desarrolla el proceso docente educativo: curricular y extracurricular con la influencia de toda la comunidad educativa.

Es una condición indispensable que haya un clima agradable para la apropiación de los conocimientos, habilidades y las actitudes que están determinados en el currículum. El escenario de aprendizaje debe caracterizarse por el respeto, lo que facilita enseñar y aprender, por las buenas relaciones e interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Deben planificarse las actividades en los múltiples espacios formativos, en un entorno placentero que motive a los estudiantes, además aplicar el reglamento con normas disciplinarias bien definidas, consensuadas y conocidas por todos.

La convivencia se produce fundamentalmente a través de la comunicación interpersonal y social, constantemente se sucede la comunicación con los demás en diferentes espacios.

La formación y desarrollo de la personalidad y la calidad de vida está determinada por la eficiencia y eficacia con que se origine la comunicación, y se evidencia en el desarrollo de las potencialidades comunicativas al expresar, recibir e interpretar mensajes, en las relaciones de comunicación interpersonal y dentro del grupo.

Cuando se logra una comunicación eficaz es porque se han formado competencias comunicativas en los estudiantes donde se integran formaciones cognitivas, metacognitivas, afectivas y cualidades personales que se ponen al servicio de la eficacia del comportamiento en la situación comunicativa.

La comunicación interpersonal es parte esencial de las relaciones humanas y se desarrolla en la práctica, no solo es enviar o recibir información, sino compartir experiencias, hacerlas en común, participar a través del intercambio y las relaciones entre los que se comunican.

Debe caracterizarse por la apropiación de valores, de respeto a los derechos de los demás, la tolerancia, honestidad, solidaridad. De gran importancia además es que sepan manejar los sentimientos y emociones, los conflictos, trabajar en grupo, compartir, buscar soluciones a los problemas, dialogar (Torroella, 2002).

En la universidad los estudiantes tienen constantes interacciones que contribuyen a su formación académica y en valores. En cada proceso sustantivo (formación, investigación y extensión universitaria) en que participan establecen relaciones de convivencia, adquieren normas de conducta y demuestran su crecimiento personal.

A los profesionales de la educación hay que formarlos desde una pedagogía que priorice la comunicación, las relaciones humanas y la calidad del aprendizaje. Los estudiantes deben establecer relaciones en las que prime la tolerancia, el respeto a la opinión del otro, la afectividad en los espacios de formación profesional, en las relaciones pedagógicas que se dan en el aula y al ponerse en contacto con el objeto de su profesión, la escuela, para que se propicie el desarrollo de habilidades profesionales.

En el aula los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo y cuando se establecen relaciones de convivencia positivas se evitan conflictos, que pueden influir negativamente tanto en lo afectivo, como en lo cognitivo. Son significativas también las relaciones de convivencia que se crean en los procesos democráticos que ocurren en la universidad, con la participación protagónica de las organizaciones juveniles y estudiantiles, que posibilitan la intervención de los estudiantes en la dirección de la institución universitaria.

De particular importancia son las interrelaciones que se instauran en las actividades extensionistas y que contribuyen a la formación de valores, con la implicación de los profesores y trabajadores en general, su organización asume una concepción ambientalista por el alcance que tienen no solo en el marco de la universidad, sino, en el desarrollo comunitario y en el contexto de actuación de los estudiantes del pregrado.

La labor extensionista en la carrera se concibe vinculada a la práctica laboral que efectúan los estudiantes en las escuelas primarias en los diferentes años, en estrecha relación con la familia y la comunidad, la actividad científica (trabajos extracurriculares, trabajos de curso y trabajos de diploma para la culminación de estudios), la realización de la práctica del deporte masivo, la recreación y el movimiento de artistas aficionados al arte y la literatura.

En todas estas actividades prevalece el protagonismo de los estudiantes, los que se trazan sus metas, implementan, controlan y evalúan los resultados en correspondencia



con sus proyectos de vida y sus aspiraciones como futuros profesionales de la educación, o sea, de acuerdo a cómo conciben sus relaciones y compromisos sociales, cómo se proyectan para con la sociedad, sus metas, aspiraciones de manera proyectiva, anticipatoria para delinear los rasgos de sus estilos de vida personal y los modos de existencia de la vida cotidiana insertados en la sociedad.

En las múltiples actividades que realizan los estudiantes en la universidad, guiados por los profesores, deben lograr el diálogo colectivo, reflexivo, abierto y colaborativo. Constituyen los diferentes niveles organizativos en que se estructura el trabajo en la carrera (el grupo, año, disciplina y la carrera) espacios esenciales de formación para que se proyecte el trabajo educativo y se alcance una adecuada convivencia.

En cada uno de esos niveles organizativos se realizan procesos de razonamientos acerca de cómo lograr la formación de profesionales que muestren sus saberes y correctos modos de actuación, o sea, una formación integral que los pone en mejores condiciones al realizar su labor profesional. Todo esto repercute en la mejora de la formación al tener en cuenta los contextos, las condiciones en que se desarrolla con nuevas experiencias.

Para lograr mejores relaciones de convivencia de los estudiantes universitarios en formación es importante tener en cuenta sus proyectos de vida, donde están reflejadas sus expectativas con la carrera y aspiraciones. Es sin dudas una problemática que tiene que atenderse en la formación de profesionales de la educación para solucionar la contradicción que se produce entre las normas de convivencia, los proyectos de vida de los estudiantes y los proyectos educativos de grupo y año, los que se elaboran en función de lograr los objetivos del Modelo del Profesional de cada carrera universitaria.

## **2. Los proyectos educativos. Vía para promover las relaciones de convivencia de estudiantes universitarios**

Por ser la labor educativa una prioridad en el proceso de formación de los profesionales, debe ser asumida por todos los agentes educativos donde se involucren todas las partes: profesores y estudiantes con una visión integradora, para que influya en las relaciones de convivencia de los estudiantes, responda a sus necesidades desde su ingreso a la universidad hasta su graduación, y garantice la formación en correspondencia con las exigencias sociales.

Se asume la definición de formación dada por Chávez, Suárez y Permuy (2005:11) que señalan que “es el nivel que alcanza un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social” por lo que cuando se logra la formación profesional de los estudiantes se garantiza que tengan bien definidos sus proyectos de vida profesional, sepan hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos, logren el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan cumplir su función social y satisfacción personal.

La formación profesional se concibe desde un proceso integral que tiene en cuenta las influencias que ejercen los profesores en trabajo colectivo, con enfoque de sistema en el funcionamiento de la carrera, donde se promuevan las interrelaciones entre los estudiantes en correspondencia con sus proyectos de vida, sus aspiraciones e intereses que incluyen los personales, sociales y profesionales, basados en normas de convivencia que evitan los conflictos y que solucionan las contradicciones.

En la universidad son los proyectos educativos de grupo, año las vías idóneas para aunar el sistema de influencias y promover las relaciones de convivencia de los estudiantes con la aplicación de estrategias formativas que tengan en cuenta lo curricular y extracurricular, o sea, a través de todos los procesos sustantivos de la universidad. Refiriéndose a los proyectos educativos Horruitiner (2011) señala:

*(...) Su eficacia se sustenta en el análisis realizado por los protagonistas principales de esta actividad; esto es, el colectivo de profesores y estudiantes de cada uno de los años de la carrera, brindando con ello una respuesta integral a los objetivos más generales propuestos en el plano educativo y a la vez incorporando al mismo aquellos aspectos particulares del quehacer educativo que responden a las características de cada uno de los grupos, e incluso de cada uno de los estudiantes en particular (p. 62).*

Para la elaboración del proyecto educativo se destacan tres elementos básicos a tener en cuenta: los objetivos que se quieren alcanzar, las acciones para lograrlos y los criterios de medida, lo que permitirá evaluar su efectividad. Estos reflejan los proyectos de vida de los estudiantes en los que se hay que consensuar intereses individuales, profesionales y sociales. Se elaboran con la interacción y el intercambio entre todos, se confrontan diferentes puntos de vista y debe proporcionarse la aceptación de modos distintos de abordar el mismo tema. De esta manera se logra la orientación de los estudiantes para la concepción de proyectos educativos, transformadores, desarrolladores y alcanzables.

Es de gran importancia tener en cuenta los proyectos de vida para la orientación educativa que se diseña desde los proyectos educativos del grupo, año y carrera, de manera que se integre lo curricular y extracurricular y se satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes.

Sobre los proyectos de vida existen estudios de gran valía y experiencias en su elaboración en diferentes países. En Cuba D' Angelo, (1998) afirma que éstos:

*Expresan la apertura de las personas hacia el dominio del futuro, en sus direcciones significativas y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, de sus zonas de desarrollo próximo abiertas a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad (p.13).*

Este autor señala que todo proyecto de vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador, organizador de actividades y del comportamiento del individuo. Precisa que contribuye a delinear los rasgos de sus estilos de vida personal y de los modos de vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

Señala además, que estos proyectos representan la estructuración de la vida del individuo y del grupo en las direcciones del futuro posible en el contexto social. En ellos se refleja el área profesional de la vida individual, su vínculo entre ésta y otras áreas sociales de la vida cotidiana, el ajuste personal y la construcción de un modelo de vida personal futura basado en el autodesarrollo y la autorrealización autónoma, la reflexión y la creatividad.

Advierte además que los proyectos de vida ubican al individuo en el contexto de sus relaciones sociales cotidianas como entes transformadores y, por tanto, autocríticos, reflexivos, problematizadores, capaces de dar nuevas formas y encontrar nuevo sentido a las situaciones de su entorno, actividad profesional y vida personal lo que garantiza una adecuada convivencia ajustada a normas sociales, donde lo individual y lo colectivo se integran (D' Angelo, 1998).

El proyecto de vida define la relación del estudiante con el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y la sociedad. Como formación psicológica-

social, el proyecto de vida se construye en el ámbito de la vida personal, familiar, grupal e institucional. Por lo que lograr que, desde sus proyectos de vida, el estudiante se proponga el establecimiento de relaciones de convivencia con los demás, la vida en colectivo, el respeto al otro, la tolerancia y la comprensión.

Le corresponde al profesor influir para que en los proyectos de vida de los estudiantes se encuentre como prioridad el establecimiento de relaciones de convivencia con sus coetáneos de manera positiva. El insigne pedagogo cubano José Martí (1975) hacía referencia a la importancia de preparar al hombre para la vida y expresaba (...)

*“Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar”. Una forma de preparar a los estudiantes para la vida personal y profesional es influir para que elaboren sus proyectos de vida teniendo en cuenta su contexto sociocultural, sus relaciones y la existencia del otro (p. 53).*

Los proyectos educativos deben contribuir a satisfacer sus proyectos de vida individual y colectivos articulando ambos proyectos, donde prevalezcan las relaciones de convivencia basadas en el respeto mutuo, se intencione los contextos de valor compartidos, de metas y aspiraciones comunes. Las actividades hay que diseñarlas con la concertación del sentir, pensar y actuar, el diálogo razonable del grupo de estudiantes, se tome en cuenta el criterio de todos, la diversidad y como principio la inclusión de todos (D' Angelo, 1995).

En la orientación educativa a los estudiantes y desde las acciones que se realizan en el proyecto educativo deben tenerse en cuenta que los proyectos de vida abarcan todas las esferas de la vida: autoestima, amor, comunicación, hábitos, valores, manejos de conflictos, salud, aspiraciones personales y profesionales. Por lo que es necesario que los profesores profundicen en diversas aristas de la personalidad de los estudiantes para organizar y ejecutar la labor educativa y aprovechar todos los espacios formativos: la clase, las actividades grupales, investigativas, la orientación especializada, la integración en las áreas del conocimiento y la atención de los profesores y tutores.

El proyecto educativo aglutina las acciones curriculares y extracurriculares (lo académico, laboral-investigativo y extensionista). Desde lo curricular las disciplinas y asignaturas se proyectan para promover el desarrollo potencial de los estudiantes con un aprendizaje desarrollador en el que prevalezca la interacción social. Los programas de las asignaturas deben atender algunas de los componentes de los proyectos de vida de los estudiantes, realizar acciones educativas de orientación psicológica y pedagógica que se correspondan con sus necesidades. El currículo propio y optativo/electivo es una vía para atender los proyectos de vida, teniendo en cuenta que se proyectan desde la carrera, según las características de los estudiantes, la necesidades sociales y dan respuesta a sus expectativas.

Desde lo curricular y extracurricular debe lograrse la formación de competencias profesionales, viendo estas como el sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes del profesional, que les permiten el desempeño satisfactorio en escenarios de la vida profesional, individual y social. Además el logro de una formación integral que se manifieste en la actuación creativa, solidaria y con dignidad, en contexto diferentes, donde prime el respeto a la diversidad en el grupo, en la universidad, la comunidad y la sociedad en general.

En el desarrollo de las diferentes actividades programadas en los proyectos educativos debe formarse también la autodirección creadora, la problematización en las relaciones que se dan en la vida cotidiana y sus implicaciones para el aprendizaje social y la acción moral, deben aprender a manejar tensiones, conflictos, frustraciones y convivir en armonía personal, colectiva, en el trabajo grupal educativo.

En los diferentes cortes evaluativos que se realizan del cumplimiento de los proyectos educativos hay que brindar especial atención al análisis del comportamiento moral fundado en valores éticos para enaltecer la acción ciudadana en el sentido de la dignidad y solidaridad humana, la justicia y el progreso social. Es esencial la formación en valores, con énfasis, en la unidad afectiva y cognoscitiva de la experiencia de la persona.

La carrera asume la responsabilidad de proyectar el trabajo educativo en los diferentes niveles organizativos y además debe lograr la preparación de los agentes educativos para que comprendan los proyectos de vida de los estudiantes, realicen la orientación del proceso educativo, diseñen estrategias formativas en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes y atiendan las contradicciones en la praxis educativa.

### **3. Estrategia pedagógica para potenciar la convivencia entre los estudiantes universitarios desde el proyecto educativo**

La formación de profesionales que respondan a las exigencias sociales constituye un propósito esencial de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, el reto está en proponer diversas y creativas soluciones en el accionar educativo.

En este artículo se presenta una experiencia de la carrera dirigida a potenciar las relaciones de convivencia entre los estudiantes desde los contenidos de los proyectos educativos y teniendo en cuenta los proyectos de vida de los estudiantes, guiados por el colectivo de profesores.

Se concibió desde la elaboración de una estrategia pedagógica para direccionar las acciones en función de mejores relaciones de convivencia entre los estudiantes, resolver los problemas mostrados en el diagnóstico, que se manifestaban en contradicciones o discrepancias que no siempre tenían una solución correcta. Se diseñó en función de la articulación de los proyectos educativos de grupo, año y estrategia educativa de la carrera para el cumplimiento de los objetivos (metas perseguidas) y las vías instrumentadas para alcanzarlas.

La estrategia pedagógica aplicada tiene como objetivo formar en el profesional de la carrera la capacidad para convivir con los demás, desarrollar su labor en el colectivo, respetar la diversidad y asumir las necesidades sociales como propias.

Vincula las proyecciones de vida de los estudiantes, con las exigencias del Modelo del Profesional y las exigencias sociales. En ella se proyectan acciones para potenciar las relaciones de convivencias a partir de la búsqueda de soluciones a los problemas individuales y grupales y se tiene en cuenta los componentes académico, laboral e investigativo. Tiene en cuenta la satisfacción de sus intereses personales con énfasis en el área de significación motivacional. Las acciones están dirigidas a:

- ✓ Incentivar las relaciones interpersonales entre los estudiantes.
- ✓ Aceptación de los demás, la tolerancia y el respeto mutuo.

- ✓ Vinculación de los intereses individuales y colectivos.
- ✓ Potenciación del componente valorativo que integra los contenidos personales con la autorreflexión de las potencialidades y dificultades que poseen para el logro de sus aspiraciones de formación y desarrollo personal y profesional.
- ✓ Estimulación del desarrollo individual de los estudiantes integrando lo académico, lo laboral y lo investigativo.
- ✓ Establecimiento de relaciones entre las acciones educativas y las necesidades, aspiraciones, motivaciones y proyecciones individuales de los estudiantes.
- ✓ Papel protagónico de los estudiantes en la planificación de las actividades junto al colectivo de profesores del grupo y año para la transformación tanto individual como grupal.

Al diseñar la estrategia pedagógica se tuvo en cuenta los requerimientos para las relaciones de convivencia, el protagonismo estudiantil, los proyectos de vida profesional de los estudiantes en la concepción de las diferentes acciones grupales y sociales, la unidad de lo actual y lo potencial para establecer estilos de relaciones que favorecen el cambio individual y grupal.

La estrategia pedagógica tiene un enfoque sistémico, en el que predominan las relaciones de coordinación, una estructuración en etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, responde a una contradicción entre el estado actual y el deseado. Tiene carácter dialéctico al buscar el cambio cualitativo en los modos de actuación de los estudiantes: relaciones basadas en la comprensión y la tolerancia, a partir del accionar de los agentes educativos y las actividades planteadas en el proyecto educativo del grupo y año.

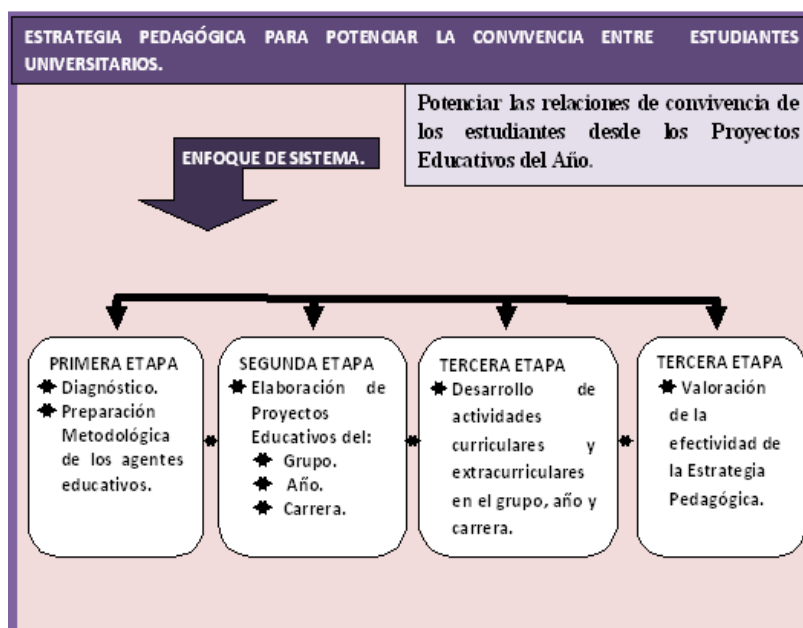


Figura 1. Diseño de la estrategia pedagógica para potenciar la convivencia entre estudiantes universitarios  
Fuente: Elaboración propia.

Las etapas de la estrategia pedagógica son: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación que están estrechamente interrelacionadas y posibilitan un proceso continuo de implementación. El control se integra en todas las etapas, esto propicia la constatación de la efectividad de la estrategia pedagógica en las diferentes etapas de la aplicación, el rediseño y la toma de decisiones en el proceso.

Tabla 1. Estrategia pedagógica para potenciar la convivencia entre estudiantes universitarios

ETAPAS	ACCIONES	PARTICIPANTES	TIEMPO
Primera etapa: Diagnóstico	Preparación de los profesores para dirigir la elaboración de los proyectos educativos desde los contenidos de los proyectos de vida de los estudiantes y para la elaboración de los instrumentos que se aplicarán en el diagnóstico de los estudiantes	Directivos y profesores	Agosto/ Septiembre
	Diagnóstico integral de cada estudiante a partir de la aplicación y procesamiento de diversas técnicas de búsqueda de información	Directivos y profesores	Septiembre
Segunda etapa: Planificación	Elaboración del proyecto educativo de grupo	Guías y profesores	Septiembre
	Elaboración del proyecto educativo del año	Jefes de Año y profesores	Septiembre
	Elaboración de la Estrategia Educativa de la Carrera	Jefes de Año y Jefe de Carrera	Septiembre
Tercera etapa: Ejecución	Implementación del proyecto educativo del grupo, año y estrategia educativa de la carrera	Colectivo pedagógico	Septiembre a Julio
Cuarta etapa: Evaluación	Valoración de los resultados y rediseño de la próxima etapa de trabajo	Colectivo pedagógico	Julio

Fuente: Elaboración propia.

#### **4. Método**

Esta experiencia pedagógica tiene un enfoque investigativo y se utilizaron métodos teóricos y empíricos para recoger, procesar, analizar y valorar la información. Se realizó un seguimiento del proceso de aplicación de la estrategia pedagógica, lo que permitió la valoración del efecto de su aplicación. Participaron 89 estudiantes de todos los años de la carrera. Se seleccionaron todos los grupos del Curso Diurno y se tuvo en cuenta la caracterización de los estudiantes.

En la observación diaria se constata como regularidad insuficiencias en los modos de actuación de los estudiantes: no tenían buenas relaciones, ni siempre aceptaban los criterios de los demás, utilizaban frases ofensivas cuando se dirigían a determinados estudiantes no aceptados y tenían dificultades para tolerar la diversidad. Una característica reveladora es que prevalecían los pequeños grupos y era muy difícil la puesta de acuerdo para coordinar actividades docentes y estudiantiles.

De acuerdo con las manifestaciones de los estudiantes se identifica la necesidad de influir en el logro de mejores relaciones de convivencia desde las diferentes actividades que se realizan en el proyecto educativo del grupo, año y estrategia educativa de la carrera con la implicación de los diferentes agentes educativos.

## **5. Procedimiento**

La aplicación de la estrategia pedagógica se realizó en el curso escolar 2012-2013, se extendió por un período de diez meses. En la primera etapa se realizó la preparación de 29 profesores que son parte del claustro y que además asumen la función de tutoría de uno o más de un estudiante, según las funciones que tienen dentro del departamento docente.

La preparación se realiza para dirigir la elaboración de proyectos educativos que favorezcan la convivencia entre los estudiantes, además se trabajó en la realización de los instrumentos para profundizar en el diagnóstico de los estudiantes. La vía fundamental de preparación fue el trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos: carrera, disciplina y año, se realizaron: clases metodológicas instructivas, talleres metodológicos y preparación de asignaturas. Se trabajó variados temas que se particularizaron en algunos casos porque se tuvo en cuenta la caracterización de los estudiantes que no siempre coincidía de un año a otro, sus causales y manifestaciones de relaciones de convivencia.

Entre las temáticas abordadas están: aprender a convivir, la discusión en grupo: una vía para solucionar los problemas humanos, la orientación del desarrollo y consultiva, la orientación individual y grupal, los proyectos de vida y sus características, la motivación y orientación profesional, las técnicas de evaluación y control, las técnicas participativas y su utilización.

Posteriormente se aplicaron los diferentes instrumentos para la búsqueda de información y se penetró en las características de cada estudiante completando el diagnóstico. Las técnicas y métodos empleados fueron: encuesta, observación participante en actividades curriculares y extracurriculares y el completamiento de frases. La triangulación de la información permitió tener un conocimiento más profundo de las características de los estudiantes, intereses, conflictos y contradicciones.

Se identificaron individualmente las potencialidades y dificultades de los estudiantes para establecer relaciones, reconocer al otro y en la visión de sí en el grupo. El establecimiento de las regularidades permitió la caracterización grupal como sigue: en la manifestación de las relaciones con los demás: 56 estudiantes aceptan a los otros tal y como son; 51 comparten opiniones con los demás: 51 tienen en cuenta lo que piensan los restantes; solo 34 reconocen tener más de un amigo. Como promedio solo el 54 % mantiene buenas relaciones de convivencia, presentan mayores dificultades para concebir amistades.

En la visión que tienen de sí mismo: solo 23 estudiantes se consideran protagónicos en el grupo; 67 piensan que son solidarios, afectuosos, tolerantes e igual cantidad se considera estar cerca de sus compañeros en diferentes situaciones, o sea, el 58.8 % considera que mantienen buenas relaciones, aunque en la información anterior reconocen que no siempre aceptan el criterio de los demás, es significativo que solo el 25.8 % reconoce tener una posición protagónica en el grupo para la puesta de acuerdo

En la segunda etapa a partir del diagnóstico realizado se proyectaron las acciones de la estrategia pedagógica desde la concepción y aplicación de los proyectos educativos con salida a lo curricular y extracurricular teniendo en cuenta los procesos sustantivos de la universidad.

Se establecieron las estrategias de trabajo educativo con la participación de las organizaciones estudiantiles, el colectivo de profesores y tutores. Se elabora el proyecto educativo del grupo. Este constituye la vía esencial para la realización de las acciones educativas con los estudiantes, se concibe desde las exigencias de los objetivos del año y se concreta en un plan de acción para lograr las relaciones de convivencia y la formación integral de los estudiantes. Se proyectan las acciones grupales comenzando con el análisis y debate de la caracterización grupal que comprende las potencialidades y debilidades grupales con énfasis en las relaciones de convivencia.

En un intercambio reflexivo se concreta qué hacer, los niveles de responsabilidad en los que se involucran a estudiantes, tutores y profesores del grupo. En correspondencia con lo proyectado se hace el plan de desarrollo profesional individual de cada estudiante donde ellos tienen una participación protagónica, a partir de identificar sus necesidades con la ayuda del tutor que lo atiende educativamente en el proceso de formación profesional.

Este plan constituye la estrategia individual que centraliza la labor educativa a realizar con cada estudiante para atender sus potencialidades y debilidades en sus relaciones de convivencia y contribuir a la formación del modelo de profesional que se exige.

El guía tiene la función de controlar y evaluar la marcha y resultado de las acciones proyectadas, la transformación de los estudiantes, el cumplimiento de las normas de convivencia y el nivel de satisfacción que muestran. En las reuniones de brigada se evalúa el cumplimiento de plan individual de cada estudiante y lo proyectado en el grupo. El guía y los tutores son los encargados de hacer rediseños de común acuerdo con los estudiantes.

Otra de las acciones realizadas es la elaboración del proyecto educativo del año, se conforma derivado del proyecto educativo de cada grupo. El año constituye la célula de la labor educativa, con énfasis en la formación de valores, que incluye, lo relacionado con la convivencia entre los estudiantes en los diferentes contextos de actuación, la solidaridad, la asertividad, el respeto; cualidades que deben caracterizar un educador.

En el proyecto educativo del año se concreta el cómo integrar lo curricular (que incluye las asignaturas, lo laboral e investigativo) y lo extracurricular con acciones extensionistas (acciones comunitarias, recreativas y deportivas) y las influencias educativas de los tutores y profesores en el logro de los propósitos educativos.

El proyecto educativo del año se concibe como la dirección del sistema de actividades formativas, con el trabajo cooperado y coherente de los agentes educativos. Se proyectan los objetivos, las prioridades del año, las tareas integradoras y el sistema de acciones, en función de lograr mejores relaciones de convivencia y apoyar los proyectos de vida profesional de los estudiantes.

De las demandas y necesidades de los estudiantes se planifican también las acciones de trabajo metodológico que deben realizarse con el colectivo pedagógico, en un proceso continuo, para que estén preparados para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Durante la ejecución del proyecto educativo en este nivel, el jefe de año tiene la función de controlar y evaluar la marcha y resultado de las acciones proyectadas y su estricto cumplimiento. Los colectivos de año que se realizan mensualmente facilitan los procesos evaluativos y la toma de decisiones.

Una acción de especial importancia en esta etapa es la elaboración de la estrategia educativa de la carrera, esta es el resultado de integrar las acciones de todos los



proyectos educativos de cada año en un fin común. En ella se integran acciones académicas derivadas de los análisis de las disciplinas y asignaturas, las investigativas y las de formación laboral, de igual forma se planifican las acciones extensionistas en las que se incluyen las derivadas de los proyectos y las comunitarias.

La estrategia educativa de la carrera permite la gestión del proceso de formación de manera coherente, y responde a la satisfacción de los proyectos de vida profesional de los estudiantes. Garantiza la evolución de cada cohorte en correspondencia con los objetivos previstos en el modelo del profesional y con ello la eficiencia en el ciclo.

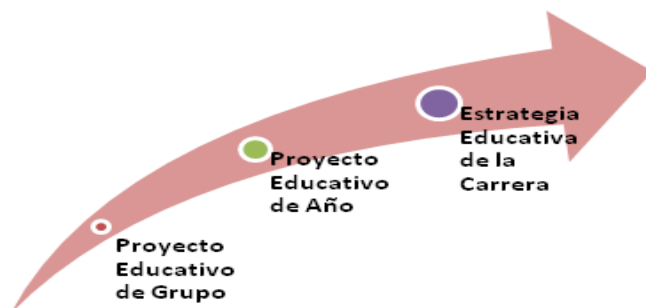


Figura 2. Relación sistémica entre el proyecto educativo de grupo, año y la carrera

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera etapa se realiza la implementación de lo planificado. En la etapa de ejecución concurren de manera armónica y coherente el plan de desarrollo profesional individual de cada estudiante, los proyectos educativos de los grupos y años y la estrategia educativa de la carrera. Es donde se materializan las acciones de cada nivel organizativo en espacios de intercambios.

Los estudiantes tienen un papel protagónico en la toma de decisiones, en la autodeterminación de sus metas de desarrollo en función de su crecimiento personal y en el logro de los objetivos futuros. En la ejecución de las diferentes actividades se manifiesta el desarrollo personal, las transformaciones que se van dando en las relaciones de convivencia, muestran cómo se va conformando una convivencia armónica, basada en la interacción, la colaboración y el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la inclusión de todos.

La función principal de los profesores es facilitar la ejecución de las actividades que se han programado en el grupo para el desarrollo individual y el grupal, en coordinación con el colectivo pedagógico. Los espacios que se utilizan para ejecutar el sistema de actividades son: la reunión de brigada, las sesiones de orientación educativa por el tutor, el colectivo de año, las actividades curriculares y extracurriculares, los turnos de reflexión y debate, los matutinos y otras actividades extensionistas.

En la cuarta etapa se realiza la valoración de los resultados y el rediseño de la próxima etapa de trabajo. El control y valoración del proceso y sus resultados es de especial importancia. Es una prioridad evaluar las influencias de los agentes educativos, la marcha y resultado del proyecto educativo de grupo y año y de la estrategia educativa de la carrera con la participación responsable y comprometida de todos.

El proceso de evaluación se realiza desde la ejecución de cada proyecto educativo del grupo y año porque continuamente se controla y evalúa el sistema de acciones. El guía de grupo controla a cada estudiante con el seguimiento que dan los tutores al plan de

desarrollo profesional individual, se propicia el autocontrol y autoevaluación de la marcha y el resultado personal por el propio estudiante con ayuda del tutor y se trazan nuevas metas de autodesarrollo personal profesional.

Para el control de las transformaciones que se van produciendo en los estudiantes se aplica la observación participante durante la realización de las diferentes actividades y el análisis del cumplimiento del plan individual en las reuniones de brigada (grupo), es un proceso continuo de control y evaluación de la efectividad de las acciones del proyecto educativo.

El jefe de año tiene la función de controlar y evaluar la marcha y resultado de las acciones proyectadas y velar por su estricto cumplimiento. A partir de los resultados de sus grupos triangula la información y determina las regularidades en los modos de actuación de los estudiantes del año, valora la efectividad de las acciones planificadas y rediseña lo planteado en el proyecto educativo.

Durante este proceso se plantean nuevas metas de trabajo pedagógico, grupal e individual con los profesores para lograr la cohesión en las acciones, la unidad de criterios del colectivo pedagógico y la implicación en la transformación educativa. Es un proceso continuo, sistémico, del análisis de los resultados en cada grupo se hace la valoración de lo logrado en el año y la carrera, con la participación de los estudiantes.

Al concluir el curso escolar se rediseñan los objetivos de cada año y se proponen las acciones a realizar, lo que permite el proceso de formación de manera continua, holística, en función de la mejora y en busca de la calidad en el proceso de formación profesional de los estudiantes.

## **6. Resultados**

Después de aplicada la estrategia pedagógica para potenciar la convivencia entre los estudiantes universitarios, desde el proyecto educativo en cada nivel organizativo de la carrera, se constataron los resultados mediante la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos: observación participante, el proceso de evaluación integral de los estudiantes que se realiza dirigido por la Federación Estudiantil Universitaria y las visitas y entrevista a los profesores.

Al establecer la triangulación de los resultados de los diferentes instrumentos se pudo valorar los efectos de la estrategia en el contexto pedagógico que se manifestó tanto en los agentes educativos como en los estudiantes.

Los 29 agentes educativos (profesores, tutores), que participaron en la experiencia y en las acciones de preparación por la vía del trabajo metodológico, mostraron su transformación; se constata en las acciones que realizan cuando dirigen los principales procesos sustantivos, en el control que se realiza por las vías que están establecidas para evaluar su desempeño (visitas a clases, a las diferentes actividades en que participan con los estudiantes, a los colectivos de grupos y años).

Se pudo constatar que todos los profesores elevaron su preparación para la proyección y ejecución de los proyectos educativos dirigidos a potenciar las relaciones de convivencia teniendo en cuenta los proyectos de vida profesional de los estudiantes, reconocen que han mejorado en las influencias que ejercen en los diferentes niveles organizativos en los que actúan en su labor educativa y para atender los comportamientos de los estudiantes, sus necesidades y características individuales.

Se logró que los profesores guiaran a los estudiantes en la elaboración del plan de desarrollo profesional individual y en la de los proyectos educativos de los grupos y años, así como en la realización de la estrategia educativa de la carrera con la participación protagónica de los estudiantes y profesores.

Se logró la integración de los proyectos de vida personal, social y profesional de los estudiantes desde la concepción formativa de los proyectos educativos con la integración de lo individual, lo grupal y lo colectivo en un proceso único con el protagonismo de estudiantes y profesores.

Al observar los modos de actuación de los profesores en el aula y en las actividades extensionistas se puso de manifiesto que intencionan desde los contenidos de las asignaturas los intercambios en temas de interés de los estudiantes, propician la participación de todos en la solución de problemas propios de la vida cotidiana y estudiantil, proponen la solución de problemáticas por la vía investigativa y utilizan técnicas participativas atendiendo la diversidad.

Todos los profesores y tutores intervienen como mediadores en conflictos que se producen entre los estudiantes, dejan que sean ellos quienes tomen sus decisiones, establecen diálogos con los estudiantes, proponen la realización de dinámicas de grupos para atender diferentes temas en los que no siempre existe consenso, discuten las normas de convivencia de conjunto con los estudiantes, establecen un clima acogedor en el aula, interactúan con los estudiantes, se muestran cordiales, con empatía, refuerzan ideas, expresiones y hacen uso del diálogo ante los conflictos que se presentan.

Para evaluar la efectividad en los estudiantes se realizó la triangulación de la información que se obtuvo de los diferentes métodos aplicados: la observación participante a los 89 estudiantes en sus actividades curriculares y extracurriculares, los resultados de los cortes evaluativos de cada reunión de brigada, colectivos de año y de la participación en el proceso de evaluación integral donde se pudo constatar las transformaciones que se produjeron como resultado de las influencias educativas.

Tal como se observa en la figura 3, al evaluar cómo se manifiestan las relaciones con los demás se observa que ahora hay 78 (87.6 %) estudiantes que aceptan a los otros tal y como son, sigue siendo un tema a trabajar la aceptación a la diversidad; 81 (91%) comparten opiniones con los demás y aunque hay quienes no lo logran a plenitud (8) han cambiado en su forma de reaccionar ante criterios con los que no están de acuerdo: 81 tienen en cuenta lo que piensan los restantes, en correspondencia con lo anterior, y se preocupan por ponerse de acuerdo cuando se planifican las actividades; es interesantes que aumentaron las amistades y todos señalan que ya no consideran tener un solo amigo porque reconocen que las amistades pueden ser diversas, aunque siempre no se coincide con los demás. Como promedio el 89.8 % de los estudiantes mantiene buenas relaciones de convivencia y es relevante que hayan cambiado los criterios que tenían para concebir amistades.

Al profundizar acerca de la visión que tienen de sí mismo después de haber incidido con la labor educativa desde el proyecto educativo: hay 67 (75%) de estudiantes que se consideran protagónicos en el grupo, refieren que pueden hacer propuestas y tomar decisiones con más facilidad; es lo que menos se avanzó y hay que continuar trabajando desde las acciones de cada proyecto educativo, hay 81 (91%) que piensan que son solidarios, afectuosos, tolerantes y que ayudan a sus compañeros en diferentes situaciones, el resto aunque se manifiestan más tolerante no siempre aceptan situaciones que se presentan, ni el criterio de los demás.

En las relaciones se evidencia que los estudiantes se muestran participativos en las diferentes actividades en el aula y en las actividades extensionistas, con una amplia participación en eventos, matutinos que preparan junto a los profesores, manifiestan potencialidades creativas, son cooperativos y se despliegan comprometidos y responsables ante las actividades de estudio, con porcentos más altos en los estudiantes de 4° y 5° Año (Ver anexo 1).

Al establecer intercambios, debates en determinados temas contradictorios, existe una mayor comprensión y aceptación, son más tolerantes ante la diversidad, la comunicación la establecen de manera respetuosa y más efectiva, aunque en ocasiones, la habilidad de escuchar se muestra afectada con mayor incidencia en los de 3r Año.

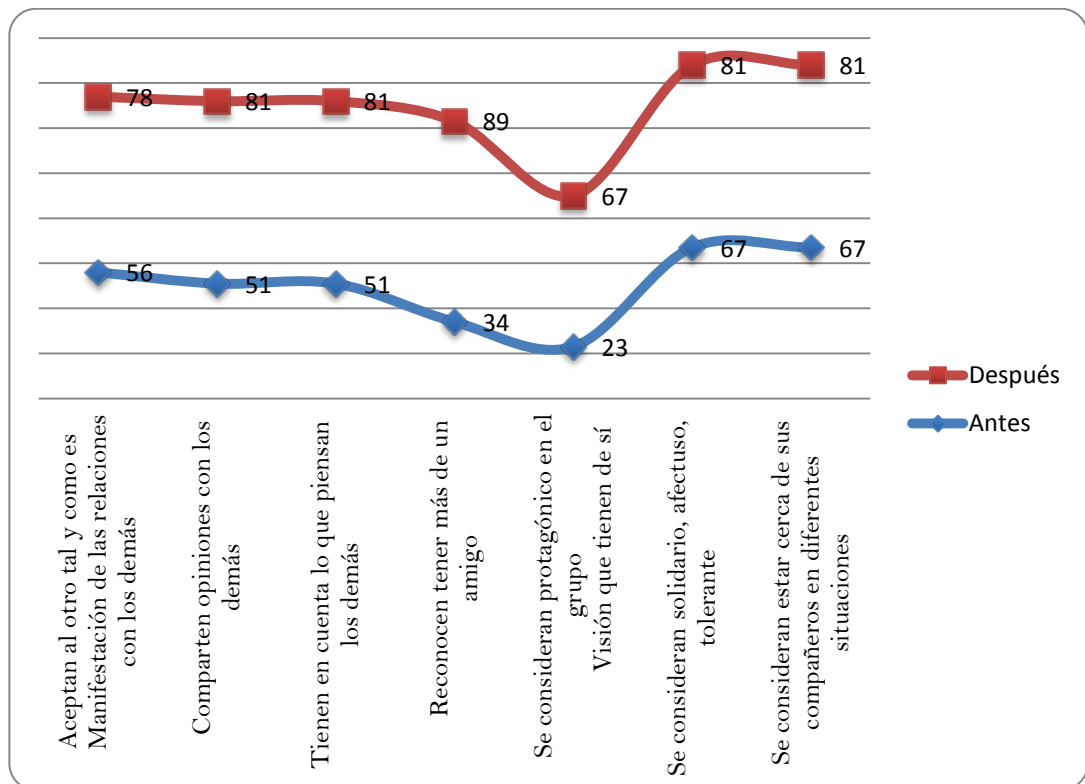


Figura 3. Resultados de la transformación que se produjo en las relaciones entre los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes reconocen las normas establecidas en el Reglamento Escolar para la institución, aunque las incidencias de incumplimiento se dan con mayor frecuencia en los de 3r Año. La transformación en este año es más lenta porque en ellos estaban más afectadas las relaciones de convivencia, sobre todo en la aceptación de la diversidad, en ese año existían pequeños grupos y contradicciones que aparecían con frecuencia.

Al concluir el curso escolar se realiza el proceso de evaluación integral que dirige la Federación Estudiantil Universitaria, observando los análisis que realizaban los grupos se pudo constatar que el 90% de los estudiantes obtienen la evaluación de integral, lo que es un indicativo de la validez de las acciones realizadas en el proyecto educativo del grupo y año, cumplen con las tareas planificadas y mejoran sus modos de actuación. En

sentido general existe una transformación evidente en las relaciones de convivencia entre los estudiantes que propiciaron resultados positivos en lo afectivo y cognitivo.

Como resultado final se puede inferir que se intervino en la formación integral de los estudiantes al proyectar un sistema de influencias dirigido al reconocimiento de la existencia de múltiples dimensiones humanas en constante interrelación, en la actividad diaria y en los diferentes contextos, basados en el respeto a la diversidad y la inclusión de todos.

Se elevó la integración de los profesores y estudiantes en el seguimiento y monitoreo de los proyectos educativos, se potencian las relaciones de convivencia positivas a partir de los intercambios de criterios, relaciones interpersonales, tolerancia y afectividad, con una mayor comunicación y en un clima psicológico agradable, en espacios de cooperación e integración profesional que trajo consigo mejores modos de actuación.

## **7. Reflexiones finales**

Las transformaciones en la convivencia de los estudiantes se logra a partir de un sistema de influencias que involucra a todas las partes, profesores, estudiantes, con una visión integradora, desde la perspectiva del diálogo reflexivo, abierto y colaborativo a nivel de carrera, año, grupo, el colectivo de disciplina y de asignatura, con un enfoque colectivo y con nuevas experiencias prácticas y teóricas.

La convivencia entre los estudiantes se evalúa a partir de las relaciones que establecen en el contexto universitario con los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, especialistas, organizaciones juveniles y estudiantiles y se manifiesta cuando los estudiantes aceptan a los otros tal y como son, comparten opiniones con los demás, tienen en cuenta lo que estos piensan, se preocupan por ponerse de acuerdo, aumentan las amistades, tienen una mejor visión de sí mismo y se consideran protagónicos en el grupo, piensan que son solidarios, afectuosos, tolerantes y ayudan a sus compañeros en diferentes situaciones.

Las acciones de la estrategia pedagógica se desarrollan aprovechando todos los espacios en los que se despliega el proceso docente educativo: los procesos sustantivos de la universidad. En ellos se promueve el desarrollo potencial de los estudiantes con un aprendizaje desarrollador, de interacción social y con la participación de toda la comunidad educativa.

Es una exigencia para el logro de las relaciones de convivencia entre los estudiantes la existencia de un clima agradable, basado en el respeto a la diversidad, con buenas relaciones e interacciones, la planificación de actividades en los múltiples espacios formativos, la creación de un entorno acogedor, la definición de las normas consensuadas y conocidas por todos y la existencia de una disciplina consciente donde primen los espacios de participación.

En la planificación de la estrategia pedagógica se insertan los proyectos de vida de los estudiantes en función de satisfacer sus expectativas, intereses personales y profesionales y con la sociedad, bajo la dirección de los profesores y tutores, donde se integran las áreas del conocimiento y las de desarrollo ético humano, con énfasis en la convivencia agradable.

Contribuye al éxito de la estrategia pedagógica su diseño en etapas, que le da carácter de sistema, el protagonismo estudiantil, la integración de los proyectos en los diferentes

niveles organizativos, la unidad de lo actual y lo potencial, para establecer estilos de trabajos, que favorecieron el cambio individual y grupal y la satisfacción de los intereses personales de los estudiantes con énfasis en el área de significación motivacional.

La aplicación de la estrategia influye tanto en los profesores como en los estudiantes, en los profesores se logra una mayor preparación para dirigir el proceso formativo desde los proyectos educativo del año, célula principal para organizar y dirigir la formación profesional y en los estudiantes contribuye a establecer relaciones de convivencia positivas, mejores relaciones interpersonales, correctos modos de actuación, tolerancia y afectividad, con una mayor comunicación en espacios de cooperación e integración profesional.

## Referencias

- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: Agapea.
- Bermúdez, R. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- D'Angelo, O. (1998). *PRYCREA-Desarrollo integral de los Proyectos de vida en la institución educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J.A. (2005). *Acercamiento a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V.A. (1994). *PRYCREA-Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana: Editorial Academia.
- Horruitiner, P. (2011). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial digital.
- Jáuregui, M.L. (2005). Aprender a vivir juntos: la importancia del clima escolar en la Cultura de Paz. En *Visiones del Foro Hispano latinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz. FHILCPAZ*. Santiago de Chile: Edición María Antonieta Mendoza, UMCE/UNESCO.
- Kaplúm, M. (2003). *Procesos educativos y canales de comunicación*. Recuperado de: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/115.pdf>.
- López de Llergo, A. T. (2005). *Educación en valores, educación en virtudes*. México: CECSA.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Martí Pérez, J. (1975). *Obras Completas. T. 13*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2006). *Propuesta Valoras UC Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar*. Recuperado de [http://www.valorasuc.cl/documentos\\_valoras.htm](http://www.valorasuc.cl/documentos_valoras.htm)
- OECD (2005). *School factors related to Quality and Equity results from PISA-2000*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessments/pisa/34668095.pdf>
- Torroella, G. (2002). *Aprender a Convivir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tovar, M.C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33(4), 149-155.

UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y de investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia mundial sobre la educación superior*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

## **Anexo 1. Evidencias de las relaciones de convivencias logradas en los estudiantes en la participación en las actividades curriculares y extracurriculares**

Fotografía 1. La convivencia en el aula y Fotografía 2. La participación en eventos científicos



Fotografía 3. La siembra del árbol martiano y Fotografía 4. Relación profesor - estudiante





