



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Volumen 6, número 2

Noviembre 2013



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.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

- Apuntes para una evaluación justa: De Rawls al valor agregado del estudiante** 5
F. Javier Murillo y Marcela Román

Sección Temática: Evaluación y análisis de prácticas de intercambio y convivencia escolar

- Presentación de la sección temática** 7
M. Cecilia Fierro y Joaquín Caso

I. Contextos, conceptualizaciones y políticas

- Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización** 13
Patricia Carbajal Padilla

- Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz?** 37
Kathy Bickmore

- Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: la experiencia de los países anglófonos** 73
Terry Wrigley

II. Instrumentos para la evaluación de la Convivencia

- La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying** 91
Rosario Ortega-Ruiz; Rosario Del Rey y José A. Casas

- Conversando sobre la convivencia en la escuela. Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes** 103
Cecilia Fierro Evans, Guillermo Tapia García, Bertha Fortoul Ollivier, Regina Martínez-Parente Zubiría, Mónica Macouzet del Moral y Martha Jiménez Muñoz-Ledo

- Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela** 125
Candido Alberto Gomes, Adriana Lira y Marta Lúcia Lopes

- Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar** 137
Joaquín Caso, Carlos Díaz y Alicia Chaparro

La convivencia escolar desde la voz de los alumnos	147
<i>Cristina Perales Franco, Julio Bazdresch Parada y Eduardo Arias Castañeda</i>	

III. Panoramas y experiencias

Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile	167
<i>Teresita Marchant Orrego, Neva Milicic Muller y Pilar Álamos Valenzuela</i>	

La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas	187
<i>Igone Arostegui, Nekane Beloki y Leire Darretxe</i>	

Monitorear la Convivencia Escolar para Fortalecer (No Disminuir) las Capacidades de las Escuelas	201
<i>Verónica López, Paula Ascorra, M. Ángeles Bilbao, Claudia Carrasco, Macarena Morales, Boris Villalobos y Álvaro Ayala</i>	

Temática libre

A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita	221
<i>Thalita H. Faleiros y Maria A. A. Pimenta</i>	

Percepção de graduandos de diferentes gerações em relação à educação a distância	245
<i>Suzi Samá Pinto, Débora Pereira Laurino y Guilherme Lerch Lunard</i>	

La evaluación continua del aprendizaje como incentivo para incrementar el aprovechamiento de los estudiantes	265
<i>Gaby Monforte y Gaby Farias</i>	

EVAL-UAA. Instrumento para la Evaluación de Competencias en los estudiantes de Diseño	279
<i>Ricardo López-León, Ana Iris Acero Padilla y Alma Real Paredes</i>	

Editorial

Apuntes para una evaluación justa: De Rawls al valor agregado del estudiante

F. Javier Murillo ^{1*}

Marcela Román ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile

La concepción que tenemos en la actualidad de Justicia Social es heredera, en primer lugar y por encima de cualquier otra propuesta posterior, de las ideas del filósofo político John Rawls. Su gran aportación es considerar Justicia Social como "distribución" (Rawls, 1971) o, como el mismo llamó alguno de sus artículos más influyentes, "Justicia Social como Equidad" (Rawls, 2002).

En los más de 40 años que han transcurrido desde que publicó la magna obra que recoge sus planteamientos, "Teoría de la justicia", se han elaborado multitud de propuestas de distinta procedencia y fundamento ideológico, aunque todas ellas parten de sus ideas, ya sea para complementarlas o para criticarlas. En esencia, las nuevas aportaciones se refieren, en primer lugar, al debate sobre "qué se distribuye", así mientras que Rawls habla de "bienes primarios" otros autores como Sen (2010) o Nussbaum (2006) optan por distribuir capacidades. Pero, además, hay autores que defienden que la distribución no es suficiente, que debe ser completada con ideas como Reconocimiento y Participación (Fraser, 2008). Sin embargo, la lectura y relectura de Rawls nos sigue ofreciendo sugerencias para la reflexión.

Este autor nos provoca con una afirmación bien rotunda: no es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y que si no lo son, deben ser "reformadas o abolidas" (Rawls, 1971, p.17). Considera que, para que una institución social sea justa, debe contrarrestar los efectos de la buena y la mala fortuna en el nacimiento; de tal forma que las diferencias en bienes primarios se deban a las acciones, el esfuerzo, el empeño y la dedicación de cada persona..., nunca a su origen o su situación de partida.

Cierto es que Rawls no consideró el sistema educativo, ni la institución escolar, entre esas instituciones básicas de la sociedad. Ni siquiera a la educación como un "bien primario", que debe estar igualmente distribuido para conseguir una sociedad justa. Pero sus palabras necesariamente nos llevan a pensar en cómo tendría que ser la escuela, la educación (cómo habría que reformarla), para que no hubiera que abolirla.

Cuando Rawls habla de "los azares del nacimiento" se refiere, en primer lugar, al género la cultura y la etnia. Y seguramente estamos todos de acuerdo que hombres y mujeres, así como personas de diferentes etnias y culturas son y deben ser tratados como iguales, y que este simple hecho no debería generar diferencia alguna. Pero también habla de la clase social como uno de esos azares que deben contrarrestar las instituciones justas. Así, las diferencias en la posesión de bienes primarios no deberían estar influidas por la clase social de nacimiento ni por el capital cultural de los padres. Y esto, que no es exactamente igualdad de oportunidades, ya es más complejo (Dubet, 2011).

Pero más nos inquieta cuando también incluye en esa "lotería de nacimiento" a las capacidades (dotaciones naturales). Por naturaleza, el azar ha dotado a unos de altas

* Contacto: javier.murillo@uam.es

capacidades, a otros de no tan altas, y a otros de alguna discapacidad... pues según Rawls, una institución será justa si las diferencias son generadas exclusivamente por el trabajo y dedicación de cada persona, nunca por la capacidad.

Cuando hacemos el ejercicio de trasladar estas ideas a la educación, a la escuela, se nos abre una interesante perspectiva de reflexión. Así, en una adaptación literal de Rawls, una escuela es justa, entre otras características, cuando los resultados académicos de los estudiantes se debieran exclusivamente a la dedicación, las acciones y el trabajo de cada estudiante, no a su género, cultura, lengua materna o clase social. Y eso, sólo eso, ya nos enfrenta a una gran tarea: los hechos dicen que factores como cultura, lengua materna, lugar de nacimiento o, especialmente, clase social y capital cultural de la familia generan importantes diferencias de resultados en los niños y niñas... independientemente de los esfuerzos o méritos individuales. Por lo tanto el desafío está servido, acabar con esas diferencias.

Incluir a las capacidades entre esos azares de la naturaleza que la escuela debe compensar es, si cabe, más inquietante. Las ideas de Rawls nos llevan a pensar que, en una escuela justa, dos estudiantes deben tener idéntico resultado si su dedicación ha sido la misma aunque uno sea espabilado y el otro tenga muchas dificultades de aprendizaje y, con ello, su rendimiento sea diferente.

La idea es sugerente y provocadora. En este desafío, la evaluación en educación resulta del todo central e insoslayable. Necesariamente debemos replantearnos nuestros sistemas de evaluación. ¿Qué es una evaluación justa? Inicialmente queda claro que una evaluación justa solo puede darse en una escuela justa, aquella que compense las diferencias de origen. Que dé más a quien más lo necesita. Pero eso no es suficiente.

Este juego intelectual de las ideas de Rawls nos deriva a imaginar una evaluación justa como aquella que refleje también el resultado "neto" del aprendizaje, tanto como el "bruto". Que valore y de central importancia a lo que el estudiante le añade a su aprendizaje, con dedicación, con interés, con responsabilidad, más que los resultados sin ajustar: lo que sería el valor agregado del estudiante. Es como recuperar el sentido original de la palabra aprender: el avance de los conocimientos que el estudiante ha conseguido.

Lo anterior en ningún caso implica que da lo mismo lo que terminen o no aprendiendo los estudiantes, ya que lo que importa es su dedicación. Muy por el contrario, se trata de que la escuela, asuma y trabaje desde las propias diferencias de sus estudiantes, para poder equiparlos de aquellos saberes y nuevas capacidades que les permitan desarrollarse como ciudadanos críticos, integrales, competentes a fin de no solo poder actuar y desenvolverse libre y adecuadamente en sociedades complejas, sino que construir sociedades más justas y democráticas.

En estas breves líneas hemos querido compartir algunas ideas derivadas de las palabras de Rawls, buscando con ello provocar para generar la reflexión y el debate entre quienes actúan en este desafiante, prioritario y complejo campo educativo.

Referencias

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como Equidad*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.

Presentación

M. Cecilia Fierro ^{1*}

Joaquín Caso ^{2**}

¹ Universidad Iberoamericana León, México

² Universidad Autónoma de Baja California, México

El tema de la convivencia escolar y su evaluación son el núcleo que aglutina a un conjunto amplio de investigadores quienes, desde muy diversas latitudes y propósitos, se proponen contribuir a la comprensión y a la mejora de la calidad de la vida compartida en los establecimientos educativos.

Convivencia no es precisamente un concepto nuevo, tal como puntualiza Carbajal, quien nos recuerda que el término se utilizó por primera vez en la historiografía española en 1900 para aludir a un periodo de la Edad Media –en el curso de los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España– “en el cual musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas a pesar de sus diferencias y tensiones”. En ese contexto, convivencia significa que además de vivir juntas, las personas establecen interrelaciones positivas y no violentas en los planos personal, social, económico y cultural.

No obstante, la utilización del término se generaliza en la literatura y en los programas de política pública a partir del *Informe Delors*, el cual recupera el sentido profundo del concepto al asumirlo como uno de los cuatro pilares de la educación: Aprender a convivir, no es un asunto subordinado al logro académico ni una mera estrategia para prevenir situaciones de violencia. Se trata de un ámbito fundamental para la vida: “¿Cómo podemos aprender a vivir en la aldea planetaria si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza?” (Delors, 1997:10). En esta pregunta radica el núcleo de la discusión alrededor de la convivencia: ¿se trata de una estrategia de carácter remedial para prevenir la violencia en las escuelas, apuntar al logro educativo y/o atender el fracaso y la exclusión en la escuela o tiene importancia por sí misma? Delors y otros autores responderán sosteniendo su relevancia. Sin embargo, en el medio educativo e investigativo predomina el uso del concepto convivencia bajo enfoques que la subordinan al logro de otros propósitos.

Si bien se puede coincidir de manera genérica en que “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009: 62), la diversidad de perspectivas teóricas con que se le aborda, así como los problemas a que se quiere atender, dificultan una clara delimitación conceptual que oriente los trabajos de investigación y de evaluación. Se trata de un campo del conocimiento aún en construcción, no obstante lo familiar que resulta el término para los actores del ámbito educativo, ya sean docentes, funcionarios o directivos quienes utilizan el término para aludir no solamente a una gran diversidad de cuestiones –el apego a las normas, las interacciones entre pares y entre maestros y alumnos, el clima escolar, el manejo de conflictos, la reducción de la violencia, la

* Contacto: cecilia.fierro@leon.uia.mx

** Contacto: caso@uabc.edu.mx

inclusión de las diferencias– sino que además lo hacen desde perspectivas distintas e incluso contradictorias.

Los trabajos aquí reunidos reflejan la diversidad de aproximaciones a la convivencia que impera en el campo educativo, a la vez que ofrecen elementos que evidencian las coincidencias más relevantes para la subsecuente discusión del tema. El número se conforma de once manuscritos agrupados en tres ejes de análisis: a) Contextos, conceptualizaciones y políticas; b) Instrumentos para la evaluación de la convivencia; y c) Panoramas y experiencias.

En el eje de *Contextos, conceptualizaciones y políticas*, se discuten aproximaciones teóricas en torno a la conceptualización de la convivencia escolar. A este respecto, Patricia Carbajal en “*Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*”, contrasta distintas definiciones de la convivencia escolar y diferencia los enfoques empleados actualmente para su estudio, realizando precisiones de orden conceptual en torno a este constructo. En su artículo señala la importancia de transitar a una concepción integral que considere a las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y a las estructuras de participación como elementos esenciales para el desarrollo y el sostenimiento de la paz, incluyendo y sustentando el desarrollo de la justicia social democrática.

Por su parte, Kathy Bickmore en “*Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz?*”, documenta los hallazgos de la investigación cualitativa realizada en contextos educativos de la última década, contrastando la efectividad de las intervenciones orientadas a la atención de expresiones severas de violencia (*peacekeeping*), a la resolución de conflictos (*peacemaking*), y al fomento de oportunidades que propicien la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad, la equidad, el diálogo, la toma de decisiones y la participación social (*peacebuilding*). Presenta los hallazgos de una investigación que condujo recuperando la experiencia de personal educativo de diversos planteles en tres distritos escolares de Canadá sobre las políticas, programas y experiencias en torno a la violencia escolar y que le permitió documentar políticas y prácticas exitosas que promueven la convivencia escolar. Sus investigaciones le llevan a sostener que consolidar la paz efectiva y sostenible “requiere un sistema amplio de fomento de las relaciones equitativas, una educación desprejuiciada, así como oportunidades para la gestión negociada y reparadora de los conflictos, con vistas a reducir radicalmente la necesidad de intervenciones de seguridad reactivas o punitivas. Sólo una paz integral es lo suficientemente poderosa para prevenir la intimidación y el acoso, abiertos o encubiertos”. No obstante, en el estudio sobre programas de prevención e intervención en escuelas fueron pocas y muy espaciadas las iniciativas constantes para el desarrollo de programas diseñados con el fin de transformar a las escuelas, las aulas y la pedagogía.

A manera de cierre de este primer eje, Terry Wrigley con “*Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: la experiencia de los países anglófonos*”, proporciona una mirada crítica y cuestionadora a los usos de la información que proporcionan las evaluaciones estandarizadas a gran escala y al discurso de los programas que postulan la búsqueda de la eficacia y mejora escolar, mientras en la práctica persiguen otros propósitos. Ofrece una serie de argumentos que pone a consideración del lector en torno a la naturaleza reduccionista de estas evaluaciones y de su falta de sensibilidad para reconocer la importancia de aspectos estructurales del contexto, particularmente de la pobreza, la

marginación y la exclusión, como aspectos determinantes en la explicación de los resultados educativos. Para Wrigley, la mejora escolar prioriza la gestión del cambio y se olvida del “sentido de este cambio”, del para qué de la educación finalmente: la formación de ciudadanos, críticos, reflexivos, formados en espacios democráticos. Tal vez la consecuencia más grave de la evaluación a través de cifras radica en la pérdida de la perspectiva de la educación como la formadora de seres humanos que se relacionan de manera afectuosa y que entienden que su relación con otros seres humanos va más allá del entorno local. De ahí la importancia que otorga a la necesidad de promover la participación democrática en las escuelas como detonador de la justicia social.

El segundo de los apartados que conforman este monográfico, *Instrumentos para la evaluación de la Convivencia*, presenta cinco aportaciones que ilustran la diversidad de aproximaciones teórico-conceptuales, de planteamientos metodológicos, de técnicas de recolección de datos y de recursos analíticos asociados con la medición y caracterización de este constructo en Iberoamérica.

En primer término se presenta el trabajo “*La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying*” de Rosario Ortega, Rosario Del Rey y José A. Casas, quienes sometieron a prueba un modelo hipotético que concibe al *bullying* como un constructo que se explica mediante su interacción con componentes de la convivencia escolar tales como la gestión del profesor en la resolución de conflictos, la conducta disruptiva del estudiante, su participación en redes sociales, el apego a normas, las expresiones de indisciplina y la desidia docente. Los autores se valieron de la aplicación de la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega, en prensa) que comprende 8 dimensiones e incluye elementos relativos a la percepción de los escolares sobre el apoyo que le brindan sus maestros, la existencia de normas disciplinares claras, las relaciones con sus pares establecimiento de normas claras y el nivel de seguridad que les ofrece su escuela. El instrumento se aplicó a una muestra de 7037 estudiantes españoles de educación secundaria y el análisis factorial resultó confirmatorio para dicho propósito. Los resultados muestran una estrecha relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso. Estos resultados respaldan las políticas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando mediante la promoción y educación de la convivencia escolar. Por otra parte, la gestión que los docentes realizan para organizar y sostener la enseñanza y la convivencia, resulta ser relevante no sólo como predictora de la implicación o no en *bullying*, sino también como muy relevante para la calidad de las relaciones horizontales.

El trabajo “*Conversando sobre la convivencia en la escuela. Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes*”, autoría de Cecilia Fierro, Guillermo Tapia, Bertha Fortoul, Regina Martínez-Parente, Mónica Macouzet y Martha Jiménez, documenta la etapa final de un proyecto evaluativo más amplio que consideró el desarrollo de un conjunto de *indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta en escuelas*, como base para el diseño, prueba y validación de instrumentos de medición destinados potencialmente a diversos actores escolares. La Guía de Autodiagnóstico de la Convivencia se propone generar espacios de conversación entre los docentes alrededor de cuatro tópicos: la atención a diversidad de los estudiantes, el buen trato y generación de espacios de diálogo y reflexión, la elaboración y seguimiento de reglamentos y normas, y la participación y corresponsabilidad en la mejora de la enseñanza, emergen como dimensiones de este instrumento. Sostienen que la narrativa coloca a los docentes ante la oportunidad de fortalecerse en tanto que sujetos, autores y protagonistas del

acontecer escolar. Reconocer la palabra a los docentes es también una llamada sobre la necesidad de realizar más investigación desde un enfoque analítico de convivencia interesado por comprender y desentrañar la complejidad implicada en la vida compartida en la escuela en la voz de sus protagonistas; formular nuevas preguntas de investigación y delinear aproximaciones metodológicas que enriquezcan el campo.

El tercer trabajo, autoría de Cândido Alberto Gomes, Adriana Lira y Marta Lúcia Lopes, lleva por título *“Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela”*. En éste se documenta la utilidad del diario de campo, de la entrevista, el análisis del proyecto educativo de la escuela y, de manera muy particular, del test sociométrico. Estas técnicas de recolección de datos y fuentes de información permitieron caracterizar las interacciones entre iguales y diversas expresiones de violencia escolar en una muestra de estudiantes de una escuela pública de Brasil. El test sociométrico evidenció que “el mapa de las relaciones sociales es imprescindible para el proceso educativo; que el maestro necesita dirigirse no solamente a cada individuo, sino también, antes de todo, trabajar con los grupos; que el respeto a derechos y deberes será mejor establecido cuando se pactan normas comunes y claras de conductas válidas para todos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la razón y de las emociones, tanto de docentes como de discentes.” Los autores concluyen que atender estas cuestiones requiere de una acción concertada tanto de los educadores como equipo alrededor del clima educativo, estableciendo límites claros para la conducta de todos, el tratamiento de las personas como personas y el desarrollo del gusto por estudiar. Esto necesita de un consenso de parte de los educadores así el cultivo de un conjunto de formas de pensar, sentir y actuar.

Posteriormente se presentan los resultados de la “Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar”, documentado por Joaquín Caso Niebla, Carlos Díaz López y Alicia Chaparro Caso-López. En éste se propone la construcción de un micro-instrumento para la medición de la convivencia escolar como resultado de la aplicación de un conjunto de procedimientos de reducción de datos al Cuestionario de Convivencia Escolar (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, en prensa), indicados en las metodologías para la optimización de la medida de constructos complejos. Los resultados del estudio, mismos que documentan la equivalencia métrica entre la versión original y el micro-instrumento, alientan el empleo de este tipo de metodologías.

El quinto y último trabajo que integran el eje *Instrumentos para la evaluación de la Convivencia*, lleva por título *“La convivencia escolar desde la voz de los alumnos”*, autoría de Cristina Perales, Miguel Bazdresch y Eduardo Arias. Los autores señalan que una limitante encontrada en los reportes de evaluación está en la forma de reportar los resultados; la noción de interrelación entre personas, en cuyas características se hacen evidentes los aspectos socio-afectivos de la cotidianidad, se desdibuja y el reporte, cuantitativo o cualitativo, presenta las conductas segmentadas entre sí, sin retomar la idea unificada de convivencia escolar. Esta fragmentación afecta especialmente los casos en los cuales se pretende utilizar los resultados de las indagaciones para construir estrategias escolares o políticas públicas y así favorecer una mejor convivencia. El artículo documenta la aplicación de una encuesta a una muestra conformada por 12,768 estudiantes mexicanos de educación primaria pertenecientes a 167 escuelas. Abordan el estudio de la convivencia a partir de lo que denominan: “núcleos socio-afectivos”, entendidos como representaciones dinámicas de interacción en un grupo, por lo que se

caracterizaron las expresiones de respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad y comunicación, presentes en las aulas y centros escolares. Su indagación les permite develar la mayor o menor riqueza de recursos socio-afectivos en las escuelas e hipotetizar que si las escuelas y los actores se proponen favorecer un entorno socio-afectivamente rico, esto promoverá a su vez relaciones basadas en el valor de autenticidad, es decir relaciones genuinas.

El tercer eje que conforma el presente monográfico, *Panoramas y expectativas*, se encuentra integrado por tres artículos.

El primero de éstos, autoría de Teresita Marchant Orrego, Neva Milicic Muller y Pilar Álamos Valenzuela, lleva por título *“Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile”*. En éste se documenta el impacto de una serie de acciones orientadas al desarrollo socioemocional de los docentes y estudiantes en contextos de vulnerabilidad en dos centros escolares chilenos, estableciendo conexiones entre constructos tales como autoconcepto, autoestima, inteligencia emocional, desarrollo socio-emocional, clima escolar, convivencia social, bienestar docentes y resiliencia. A partir de la revisión de los hallazgos de la investigación psicológica y educativa, y de los propios resultados de este estudio, las autoras sostienen que la mejora de la autoestima de los profesores y de los estudiantes podría estar influyendo en el establecimiento de vínculos más positivos entre profesores y alumnos, una mejor convivencia escolar, un manejo más efectivo de la clase y el desarrollo de un clima escolar más nutritivo, todo lo cual incide en los resultados académicos. Los profesores mejoran su desempeño académico, su autoestima personal y profesional, cambian las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos haciéndose más responsables de su aprendizaje y perfeccionan su rol como formadores integrales y no solo como guías del aprendizaje.

En el segundo artículo, *“La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas”*, trabajo desarrollado por Igone Arostegui, Nekane Beloki y Leire Darretxe, se analizan diversas posturas que sostienen que es posible transformar las desigualdades sociales y transitar hacia la justicia social mediante la interacción y la participación de la familia y de los diferentes agentes educativos, a partir de un proceso de construcción dialógica. Los autores se apoyan en la exposición de los alcances de la investigación comunicativa crítica y proponen una tipología de la participación comunitaria donde los padres de familia y los consejeros escolares adquieren un rol central.

Finalmente, como tercer y último artículo de este bloque se presenta el estudio: *“Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (No disminuir) las capacidades de las escuelas”*, autoría de Verónica López, Paula Ascorra, M. Ángeles Bilbao, Claudia Carrasco, Macarena Morales, Boris Villalobos y Álvaro Ayala. Este estudio documenta el diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de calidad de la convivencia escolar en Chile, con el que se busca fortalecer las capacidades de gestión de la escuela. El sistema incluye la aplicación *on line* de encuestas a estudiantes, profesores y apoderados, la interpretación de los resultados, la generación de reportes por centro escolar, y la asesoría y acompañamiento para la toma de decisiones. El sistema de monitoreo ha permitido caracterizar a muestras amplias de estudiantes educación básicas en variables tales como el clima escolar, el nivel de victimización entre los estudiantes y de victimización de adultos a estudiantes, el grado de intimidación a profesores, el nivel

de peligrosidad en la escuela y del barrio, y el grado de satisfacción con la vida. Los autores discuten las posibilidades de utilizar este tipo de estrategias de monitoreo de la convivencia en contextos de una política educativa crecientemente punitiva como es el caso de Chile, con miras a crear una plataforma para estudios transculturales en materia de convivencia escolar.

Los trabajos que integran este monográfico dan cuenta del desarrollo que registra esta línea de investigación en los países iberoamericanos, de la diversidad de posturas teórico conceptuales y enfoques metodológicos con los que nos aproximamos a su estudio, del enorme desafío que implica su operacionalización y medición así como del gran reto que representa la traducción de los hallazgos de la investigación realizada en esta materia, en prácticas, programas y políticas educativas que propicien transformaciones importantes hacia el interior de nuestras escuelas, sistemas educativos y comunidades. Sirva el presente ejercicio como un primer esfuerzo colectivo que estimule e inspire el desarrollo de estudios cuyos alcances contribuyan a la consolidación de esta línea de investigación.

Referencias

- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.
- Delors, J. et al. (1998). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización

Building democratic *convivencia* in schools. Reflections for its reconceptualization

Patricia Carbajal Padilla*

Institute for Studies in Education of the University of Toronto

La convivencia democrática es un campo emergente y poco teorizado del cual existe escasa evidencia empírica sobre su implementación en aulas y escuelas. La intención del presente artículo es hacer una contribución a esta discusión. El texto consta de dos partes. En la primera, la autora discute los fundamentos conceptuales que se infieren a partir de distintos enfoques y programas que abordan la convivencia escolar y la delimita dentro del campo más amplio de estudios curriculares. Identifica dos tipos de enfoques sobre la convivencia: a) uno restringido, el cual comparte características con las teorías curriculares de 'eficiencia-social' y está más orientado hacia la contención de la violencia escolar (*peacekeeping*); y b) uno más amplio, convivencia democrática, el cual se nutre principalmente de las aportaciones teóricas de John Dewey y Paulo Freire. Partiendo de las valiosas aportaciones de estos dos teóricos, la autora argumenta que la convivencia democrática requiere reconceptualizarse desde una perspectiva de educación para la justicia social con el objeto de reconocer e incluir la diversidad de los estudiantes. Por tanto, a diferencia del enfoque restringido de la convivencia, la convivencia democrática se sustenta en el concepto llamado construcción de la paz (*peacebuilding*). En la segunda parte del artículo, se presentan ejemplos de prácticas pedagógicas basadas en una convivencia democrática. Con tal propósito, se recuperan los aportes de las teorías educativas de 'resolución de conflictos' y de las 'pedagogías de equidad.'

Palabras clave: Convivencia democrática, Educación para la democracia y la ciudadanía, Resolución de conflictos, Educación para la paz, Calidad de la educación, Violencia escolar.

Democratic *convivencia* is an untheorized and emergent field from which there is scarce evidence in relation to its implementation in classrooms and schools. The purpose of this article is to contribute to this discussion. The paper has two sections. In the first, the author discusses the conceptual foundations that are inferred from the different perspectives and programs that deal with school *convivencia*, and locates them within the larger field of curriculum studies. The author identifies two different perspectives on *convivencia*: a) a narrow approach, which shares characteristics with social-efficiency curriculum theories and which is more oriented towards *peacekeeping*; and b) a broader approach, *democratic convivencia*, which has been mainly nurtured by the theoretical contributions of John Dewey and Paulo Freire. Taking as platform these valuable contributions, the author argues that *democratic convivencia* needs to be reconceptualised from a social justice education perspective in order to recognize and include students' diversity. Therefore, in contrast to the narrow approach to *convivencia*, *democratic convivencia* is framed under the concept called *peacebuilding*. In the second section of the article, the author presents some examples of pedagogical practices based on *democratic convivencia*. For that purpose, the author draws on conflict resolution education theories and equity pedagogies.

*Contacto: patricia.carbajal@mail.utoronto.ca

Key words: Democratic *convivencia*, Education for citizenship and democracy, Conflict resolution, Peace education, Quality education, School violence.

Introducción

El término *convivencia* se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900. Se utilizó para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España. Años más tarde, en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación retoman este concepto para referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI: ‘Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás’ (Delors, 1998). Tomando como base este principio, el término *convivencia* en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática.

Llama la atención que en la historiografía inglesa se ha mantenido la palabra *convivencia* en el idioma español; no así en el ámbito educativo, donde existe la tendencia a traducir este concepto como ‘coexistencia.’ Existe una diferencia importante entre los dos términos. La coexistencia puede entenderse como la relación entre personas o grupos que viven juntos o comparten un espacio determinado sin agredirse, pero sin interactuar activamente entre ellos. El vocablo *convivencia*, en cambio, va más allá, pues presupone que además de vivir juntas, las personas establecen interrelaciones positivas y no-violentas en los planos personal, social, económico y cultural (Gallardo, 2009; Ray, 2005). Por tanto, vale la pena mantener el término *convivencia* en su forma original pues se trata de un constructo teórico, el cual no aún cuenta con una traducción adecuada al inglés o a otros idiomas.

El presente artículo consta de dos partes. En la primera, a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, se distinguen dos tipos de enfoques sobre el concepto de *convivencia*: uno de carácter restringido y otro de carácter amplio, llamado *convivencia democrática*. En seguida, se presentan los fundamentos curriculares que se infieren de cada uno de los enfoques y, posteriormente, se analiza con más detalle el concepto de *convivencia democrática*. En la segunda parte se proporcionan ejemplos de algunas prácticas pedagógicas orientadas a construir una *convivencia democrática* en las aulas. Para ello, se recuperan principalmente a los aportes de las teorías de educación para la resolución de conflictos y a las pedagogías de equidad.

1. Dos enfoques distintos sobre la convivencia escolar

El término *convivencia* se introdujo en el discurso educativo en España, y poco después en otros países de habla hispana, durante las dos últimas décadas para referirse a la construcción de relaciones pacíficas en las escuelas (Pascual y Yudkin, 2004; Rojas et al., 2006; Zaitegi, 2010). El aumento en la diversidad social y étnica de los estudiantes, generado por las olas de migración global y aunado a una mayor preocupación social respecto a los niveles de violencia y racismo en las escuelas, incentivaron la incorporación del concepto de *convivencia* al ámbito escolar, como uno de los pilares que sustentan la calidad de la educación (Esperanza, 2001; Gallardo, 2009; Touriñán, 2005).

A partir de entonces, el discurso sobre la *convivencia* escolar se ha extendido por diversos países de América Latina, con distintos niveles de adaptación y desarrollo. Por ejemplo, mientras en Argentina, este término se introdujo durante la transición democrática en la década de 1990 con el objeto de promover la democratización de las escuelas (Levinson y Berumen, 2007), en México es considerado aun como un tema emergente (Fierro et al., en prensa).

A partir de una revisión de la literatura sobre convivencia escolar, se distinguen dos enfoques distintos sobre este concepto. A pesar de que ambos planteamientos consideran a la convivencia como pilar básico de la calidad educativa y reconocen la importancia de la participación democrática, en un análisis más detallado se observa que una perspectiva muestra un enfoque restringido, mientras que la otra presenta un enfoque amplio. El concepto restringido de la convivencia se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos. En contraste, la segunda perspectiva de la convivencia escolar incorpora una visión mucho más amplia, integrando las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. Esta última perspectiva responde al concepto de convivencia democrática.

El término democracia es polisémico y controversial (Davis, 1999; Maggi, 2007). Por un lado puede representar los más altos ideales de la humanidad y, por el otro, el término puede ser interpretado como una forma de mantener los privilegios para unos pocos (Ibid). Esta situación se refleja en el contexto educativo, en donde las diversas interpretaciones de la democracia suelen estar vinculadas a identidades y prácticas locales (Levinson, 2005), que pueden ir desde la obediencia a la autoridad hasta la construcción de la justicia social (Davis, 1999). Sin embargo, la discusión en torno a las distintas concepciones de democracia tiende a girar en torno a dos factores fundamentales: la distribución del poder y la resolución de conflictos (Bickmore, 2001). En el contexto de este artículo, la democracia se entenderá como “una forma de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales” (Maggi, 2007: 9).

Para diferenciar más claramente las dos perspectivas sobre la convivencia escolar, dos conceptos distintos sobre la paz son especialmente ilustrativos: ‘la paz negativa’ y ‘la paz positiva’ (Galtung, 1969). La paz negativa se caracteriza por la ausencia de violencia directa, como la guerra o el abuso físico o psicológico. En cambio, el concepto más complejo y completo de paz positiva implica no solamente contener la violencia directa sino también revertir la violencia estructural (explotación, exclusión, y distribución inequitativa del poder, los recursos y las oportunidades en la vida), así como la violencia cultural (las creencias arraigadas que justifican la violencia estructural). La paz positiva presupone, por tanto, una distribución equitativa del poder y de los recursos, atendiendo las causas de violencia directa y estructural mediante la construcción de relaciones humanas basadas en la justicia social, la equidad y la auto-realización (Galtung, 1990). Asimismo, implica eliminar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social (Ibid).

Las dos perspectivas de la convivencia escolar se pueden ubicar en un continuo que va de un concepto de paz negativa a uno de paz positiva (figura 1). La perspectiva restringida de la convivencia (paz negativa) tiene como principal plataforma pedagógica programas psicológicos y educativos diseñados para reducir y prevenir la violencia escolar mediante estrategias correctivas encaminadas a desarrollar habilidades socio-emocionales en los

estudiantes, entre otros mecanismos de control (cfr. Chaux, 2009; Escuelas aprendiendo a convivir, 2010; Güemes, 2011; Ramos et al., 2007). Aún cuando estos programas reconocen la importancia de construir ambientes democráticos en la escuela, tienden a enfatizar la modificación de conductas agresivas en los estudiantes como forma de prevenir y controlar la violencia escolar. La teoría implícita en este concepto restringido de la convivencia es que aquellos estudiantes que se involucran en actos violentos padecen deficiencias que deben ser corregidas o superadas (Dahlstedt et al., 2011; Dussel, 2005). Es decir, a través de estos programas se espera que los alumnos(as) desarrollen la voluntad y capacidad para cambiarse a sí mismos y así poder cumplir con el comportamiento esperado por las autoridades escolares (Ibid).

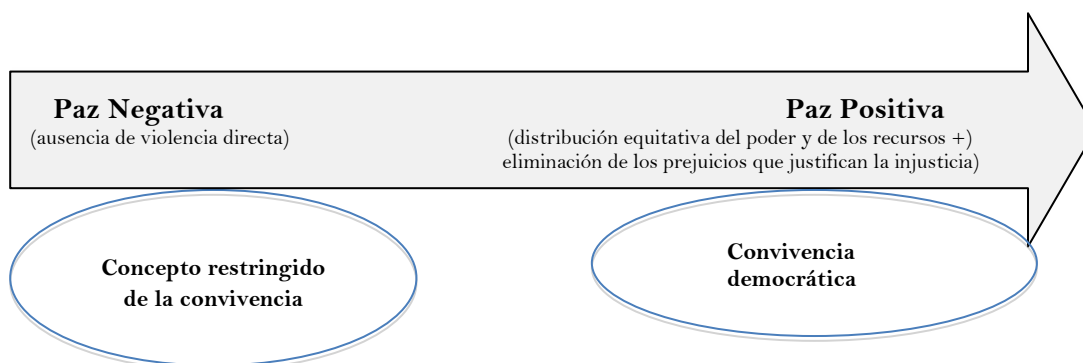


Figura 1. Perspectivas de la convivencia escolar

Fuente: elaboración propia

Investigadores en los campos de educación para la paz y de educación para la democracia advierten que una orientación restringida de la prevención de la violencia escolar refuerza el supuesto de que los estudiantes, como individuos, son los responsables de la violencia en la escuela (Gladden, 2002; Harris, 2004; Vaandering, 2010), soslayando la forma en que las prácticas escolares e interacciones cotidianas, así como la organización escolar, la reproducen o la exacerban. Por ejemplo, la competencia intensa, la exclusión, la desvinculación y las prácticas jerárquicas autoritarias, son en sí mismas formas de violencia estructural que generan violencia directa en las escuelas (Aronson, 2001; Bush y Saltarelli, 2000; Harber y Sakade, 2009; Skiba et. al., 2002). Asimismo, este enfoque restringido corre el riesgo de reducir el papel de la convivencia al de un factor técnico asociado al aprendizaje, lo que a su vez refleja una noción limitada de la calidad de la educación, centrada en los logros académicos individuales y que deja de lado los aprendizajes sociales significativos que surgen a partir la convivencia cotidiana.

La segunda perspectiva, mucho más amplia, concibe la convivencia como un elemento clave de la paz positiva. La paz positiva no sólo evita la intensificación de los conflictos sino que aborda sus raíces estructurales, tales como la distribución inequitativa del poder y de los recursos (Galtung, 1969; Lederach, 1995), lo que implica revertir la injusticia y asegurar que todos los sujetos tengan los medios para participar en el desarrollo de su propia sociedad (UNESCO, 1998). Así planteada, la convivencia, orientada hacia un concepto positivo de la paz, se concibe como democrática; es decir, presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad.

La democratización de la calidad educativa es un paso fundamental para ofrecer a los estudiantes oportunidades de participación en términos más equitativos en sociedades

caracterizadas por enormes desigualdades, como son las de América Latina (Hevia, 2009; Muñoz-Izquierdo, 2007). La calidad de la educación no sólo implica el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, sino que tal como Dewey (1966), Freire (1970) y otros académicos de la corriente crítica la han definido (Apple, 1993; Magendzo, 2003; Reimers y Villegas-Reimers, 2006), una educación de calidad incluye también el desarrollo de habilidades para una ciudadanía responsable dentro de ambientes emocionalmente enriquecedores. En este sentido, la construcción y consolidación de la paz positiva dentro y fuera de las instituciones educativas radica en la capacidad de escuelas y maestros para desarrollar una convivencia democrática, en donde los conflictos sean abordados de manera no-violenta y donde tanto el conocimiento y el poder sean compartidos, con miras a construir sociedades más equitativas.

Este enfoque amplio y sistémico de la convivencia democrática reemplaza el concepto limitado de una convivencia orientada hacia la paz negativa, para hacer énfasis en la paz positiva. En otras palabras, en lugar de concentrarse en controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes (paz negativa), la perspectiva se amplía para incluir la transformación de las prácticas en el aula y en la escuela con el objeto de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (paz positiva). Desde esta perspectiva, la convivencia democrática permea todo el currículum.

1.1. Fundamentación de la convivencia democrática desde las teorías curriculares. Algunas diferencias con el enfoque restringido de la convivencia escolar

Por currículum se entiende un conjunto de saberes, habilidades, normas, pedagogías y estándares que conllevan una carga valoral, que son construidos culturalmente y situados históricamente (Eisner, 1985; Marsh y Willis, 1995; Pinar, 1988). A pesar de que existen tantas concepciones de currículum como supuestos existen sobre el papel que la educación debe desempeñar en la sociedad, en la literatura se identifican tres grandes tipos de teorías curriculares: las teorías de la eficiencia-social, con Franklin Bobbit y Ralph Tyler como representantes emblemáticos; el enfoque curricular 'progresista' orientado hacia las necesidades sociales y centrado en los estudiantes, donde destaca John Dewey; y la llamada perspectiva crítica de la teoría curricular, en donde Paulo Freire se erige como una de las figuras con mayor influencia (Gaztambide-Fernández y Sears, 2004; Marsh y Willis, 1995; Posner, 1988).

A su vez, los tres enfoques teóricos mencionados anteriormente abordan de manera distinta tres facetas del currículum en las escuelas: el currículum explícito, el implícito y el nulo (Eisner, 1985). El currículum explícito se refiere al contenido académico de los programas. El implícito atañe a los procesos de aprendizaje que se generan a partir de la forma en que las aulas y las escuelas están organizadas; a sus características físicas; a las relaciones de poder; a los métodos disciplinarios; así como a los valores no verbalizados inmersos en el contenido académico, en los procesos pedagógicos y en las relaciones cotidianas. Finalmente, el currículum nulo se refiere al contenido que es evadido o excluido del currículum explícito; por ejemplo, las relaciones afectivas, las cuales son consideradas como un elemento importante en la convivencia escolar, están ausente en casi todo el currículum explícito tradicional (Flinders et al., 1986).

Aunque la mayoría de la literatura que aborda el tema de la convivencia escolar no identifica claramente sus fundamentos teóricos (Fierro et al., en prensa; Rendón, 2011; Reimers y Villegas-Reimers, 2006), se observa que el concepto restringido de convivencia comparte algunas características con las teorías curriculares centradas en la eficiencia-social. Por su parte, el enfoque amplio de convivencia democrática está inserto

en la teoría curricular ‘progresista’ (Marsh y Willis, 1995), en especial la noción de educación democrática de Dewey; así como en las teorías curriculares críticas, con Freire a la cabeza.

La orientación restringida de la convivencia comparte con las teorías de eficiencia-social la expectativa de que los estudiantes desarrollarán individualmente ciertos conocimientos y habilidades prestablecidos mediante un currículum explícito, homogéneo e instituido de ‘arriba hacia abajo’ (*top-down*). Su propósito principal es colocar eficientemente a los estudiantes dentro de las jerarquías sociales existentes, sin desafiar las relaciones de poder que sustentan el *statu quo*. Este concepto restringido de la *convivencia* tiene tres características básicas: a) un enfoque técnico sobre el currículum cuyo objetivo es provocar cambios visibles en el comportamiento de los estudiantes, tales como controlar la conducta agresiva de los alumnos(as) mediante la implementación de programas socio-emocionales que hacen énfasis en las deficiencias de los estudiantes, pasando por alto las inequidades estructurales (Dahlstedt et al., 2011); b) hacer mediciones en términos de resultados estadísticos ‘objetivos’, por ejemplo, reducción en el número de incidentes violentos o suspensiones (Vaandering, 2010); y c) incluir programas educativos de manejo de la agresión o de habilidades socio-emocionales dentro del contenido académico, sin cuestionar ni transformar la estructura del currículum explícito ni el desequilibrio en las relaciones de poder en el currículum implícito (Bickmore, 2004, 2011).

Aunque se pueden identificar diferencias importantes dentro de los distintos programas orientados hacia la prevención de la violencia, la resolución de conflictos en las escuelas y los programas de aprendizaje socio-emocional (cfr. Jones, 2004; Johnson, 2009; Johnson y Johnson, 2009), se observa que en el concepto restringido de la convivencia se tiende a privilegiar un enfoque centrado en las habilidades individuales de los alumnos(as) o en los síntomas de la violencia, más que en las causas estructurales que la generan. Asimismo, este enfoque restringido incorpora las relaciones afectivas, como un contenido adicional, ‘enchufando’ (*plugging in*) (Pinar, 1998:210) al currículum explícito programas de habilidades socio-emocionales y de responsabilidad personal dejando intacta la estructura tradicional del currículo.

En contraste, la convivencia democrática no es un contenido adicional, sino una transformación del currículum. El concepto de convivencia democrática se nutre principalmente de dos perspectivas teóricas distintas: del currículum ‘progresista’ (Marsh y Willis, 1995), centrado en los estudiantes y en las necesidades sociales, y en las teorías curriculares críticas. Las teorías progresistas del currículum se sustentan en la premisa de que las experiencias sociales de los alumnos(as) deben ser el punto de partida para desarrollar el contenido curricular a fin de mejorar a la sociedad (Dewey, 1966). Las teorías críticas, por su parte, se enfocan en evidenciar y transformar las desigualdades sociales haciendo que los estudiantes examinen colectivamente las ideologías implícitas y las dinámicas de poder insertas en el currículum explícito y el implícito (oculto)¹ (Apple, 1979, 2004; Freire, 1970). En este sentido, lo que los estudiantes aprenden a través de los contenidos académicos es tan importante como la manera en que lo aprenden. De

¹ Las teorías críticas frecuentemente utilizan el término ‘currículum oculto’ (Apple 1979/2004 obtenido de Jackson 1968). Aunque los conceptos ‘implícito’ y ‘currículo oculto’ se utilizan a veces en forma indistinta, Eisner (1985) prefiere el término ‘implícito’ argumentando que “lo que las escuelas enseñan no está simplemente en función de intenciones encubiertas, sino que es mayormente involuntario” (p.93).

esta forma, las relaciones afectivas dentro del aula se convierten en un elemento central tanto del currículo explícito como del implícito con el objeto de promover el desarrollo y fortalecimiento de lazos comunitarios, así como de la confianza entre alumnos(as) y docentes (Hevia, 2006).

1.2. Dewey y Freire en el concepto de convivencia democrática

La bibliografía que aborda la noción de convivencia democrática menciona recurrentemente dos conceptos medulares: la idea de Dewey (1996) de construir en las escuelas comunidades democráticas que promuevan el crecimiento humano y las habilidades ciudadanas, y el concepto de Freire (1970) de praxis como una acción de reflexión educativa que finalmente culminará en la erradicación de la opresión y en la construcción de relaciones estructurales más equitativas (Fierro, 2009; Hirmas y Carranza, 2009; Hirmas y Eroles, 2008; Luengo, 2009; Magendzo, 2003). Las teorías educativas de Dewey y Freire tienen principalmente dos aspectos en común: por una parte el fomento de la comunicación abierta a través del diálogo respetuoso, y por otra la deliberación crítica y la acción dirigidas a la transformación de los obstáculos que se interponen en la realización personal (Glass, 2000). En otras palabras, Dewey y Freire convergen en el desarrollo de una educación para la ciudadanía crítica (Shyman, 2010). A diferencia de las interpretaciones liberales e individuales de ciudadanía que suponen rasgos valorales de carácter personal y que promueven la asimilación cultural, los enfoques de ciudadanía crítica cuestionan las estructuras que producen la injusticia social (Banks, 2008; Fischman y Hass, 2012; Westheimer y Kahne, 2004).

Si bien existen importantes coincidencias entre Dewey y Freire, también hay diferencias sustanciales. Una de las más relevantes es el hecho de que el interés prioritario de Dewey estaba centrado en mejorar una sociedad que, de entrada, ya se asumía como liberal y democrática, como la de Estados Unidos (Shyman 2010). Por su parte, Freire señalaba la necesidad de transformar de raíz las relaciones de poder fuertemente autoritarias y desiguales, como las que existen en América Latina, eliminando la opresión y construyendo la democracia desde sus propios cimientos.

Una de las críticas más significativas a las teorías tanto de Dewey como de Freire es que ignoran (currículo nulo), en sus maneras de guiar el diálogo reflexivo y la acción en las escuelas públicas, la heterogeneidad y el estatus social desigual de los alumnos. El modelo de comunidad democrática de Dewey se basa principalmente en estudiantes blancos, anglófonos y de clase media (Schultz, 2001). Por otro lado, la dicotomización de Freire en opresores y oprimidos deja poco margen para analizar los desequilibrios de poder tan diversos y cambiantes que están en juego no sólo entre estudiantes, sino también entre docentes y estudiantes, los cuales están basados en jerarquías sociales, culturales, étnicas y de género (Ellsworth, 1989; Hytten y Bettez, 2011; Kumashiro, 2000).

Por tanto, si bien las teorías de Dewey y Freire han dado un sólido sustento al concepto de convivencia democrática, es necesario reconceptualizarlo con el objeto de dar cabida a la diversidad. El reconocimiento de la diversidad existente entre estudiantes, así como entre docentes, abriría nuevos horizontes para un trato más equitativo y, por tanto, para la plena construcción de una paz positiva en aulas y escuelas. Para tal propósito, se propone integrar al concepto de convivencia democrática las teorías de educación para la justicia social.

La educación para la justicia social

La educación para la justicia social se fundamenta tanto en las contribuciones teóricas de Dewey (1966) y Freire (1970) como en las nuevas pedagogías que reconocen las diferencias culturales, la fluctuación del estatus social y la intersección de múltiples identidades, tanto en estudiantes como en docentes (Aronson, 2001; Cohen, 2006; Morrison et al., 2008).

Aunque se ha definido de varias formas (Hyttén y Bettez, 2011; Snauwaert, 2011), y aun se le considera como un concepto sub-teorizado (North, 2006), la educación para la justicia social puede definirse como el conjunto de pedagogías promotoras de procesos de reflexión consciente destinadas a promover la equidad en y entre grupos con distintas y múltiples identidades, así como a promover la acción social encaminada a erradicar la opresión y las causas estructurales que la sustentan (Carlisle et al., 2006).

Hay tres características principales de la educación para la justicia social, presentadas por North (2006), que están profundamente relacionadas con la *convivencia democrática*: 1) construir comunidades afectuosas, solidarias y seguras; 2) promover un diálogo continuo entre las distintas identidades; y 3) identificar y trastocar la cultura de poder (Delpit, 1988) que sustenta las prácticas autoritarias y excluyentes que prevalecen en las escuelas (Magendzo, 2005; Sús, 2005).

La teoría y práctica de la convivencia democrática, desde una perspectiva de educación para la justicia social, implica incorporar prácticas equitativas y participativas que contribuyan a construir y sustentar una cultura de paz positiva en el salón de clases. Por ejemplo, ciertos tipos de prácticas pedagógicas dialógicas estimulan la participación y empoderamiento de los estudiantes (Díaz-Aguado, 2002; Dull y Murrow, 2008; Magendzo, 2003; Parker, 2006). Las pedagogías de equidad promueven formas específicas de interacción cooperativa que reducen la inequidad en el estatus y aumentan la calidez humana entre estudiantes con perfiles diversos (Aronson, 2001; Cohen, 2006). Una pedagogía receptiva a las diferencias culturales también puede propiciar la construcción de relaciones positivas entre estudiante-estudiante, estudiante-maestro y estudiante-currículo (Morrison et al. 2008). De igual manera, algunas prácticas de manejo de la disciplina y de los conflictos están enfocadas a (re)construir relaciones humanas en vez de castigar (Bickmore, 2001, 2004, 2005, 2011a; McCluskey, 2008). Todos estos factores actúan de manera conjunta para generar una convivencia democrática en las aulas. En el siguiente apartado se presentan algunos ejemplos que dan cuenta de cómo se puede implementar la convivencia democrática en los salones de clase.

2. Convivencia democrática en las aulas. Algunos ejemplos

Existe escasa investigación empírica sobre cómo implementar la *convivencia democrática* en las aulas y escuelas (Caballero-Grande, 2010; Fierro et al., en prensa; Furlán, 2003; Hirmas y Carranza, 2009; Palma, 2011). Desde una perspectiva latinoamericana, son pocos los estudios sistematizados que pueden dar cuenta de este proceso, especialmente en relación a las prácticas pedagógicas en los salones de clase. Los más sobresalientes en la literatura sobre el tema son: a) el programa “Aulas en Paz” en Colombia (Chaux, 2009;

Ramos et al., 2007), el cual se enfoca en construir una convivencia pacífica mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes²; b) un estudio publicado por la UNESCO (Hirmas y Eroles, 2008), que describe los esfuerzos que tres escuelas primarias de México, Venezuela y Costa Rica han realizado para implementar una convivencia democrática sostenida dentro de sus instituciones; c) el programa 'Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz,' (Gomes, 2008), el cual promueve la inclusión, la resolución de conflictos y la convivencia en miles de escuelas de Brasil, al abrir las puertas de la escuela a la comunidad los fines de semana; d) un análisis documental crítico de los reglamentos de convivencia en preparatorias de Argentina (Dussel, 2005); y e) un estudio etnográfico en aulas de nivel medio en Argentina (Sús, 2005) el cual analiza las prácticas normativas y pedagógicas en relación a la convivencia democrática.

Además de los reportes e investigaciones ante mencionados, hay una serie de estudios de caso presentados por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar que muestran distintas experiencias sobre escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática (Fierro y Fortoul, 2011). Cada caso describe el proceso seguido para generar procesos de convivencia democrática, así como los retos que han enfrentado. Algunos de estos casos son: a) una escuela de educación media en Argentina que busca reducir la violencia y la deserción escolar a través de elevar la calidad educativa y desarrollar una convivencia democrática a través de diversas estrategias pedagógicas y curriculares (Zelmanovich, 2009); b) un análisis de la cultura democrática en nueve escuelas secundarias urbanas en México a través de las sociedades de alumnos (Dueñas, 2009); y c) dos programas en zonas indígenas de México: 'Telesecundarias vinculadas a la comunidad' en Puebla (Messina, 2009) y 'Secundarias comunitarias indígenas' en Oaxaca (Maldonado, 2009), los cuales promueven la investigación y participación activa de los estudiantes indígenas e integran los saberes comunitarios al currículo.

El limitado número de estudios que toman el aula como unidad de análisis hace evidente el vacío de información que existe sobre el enorme reto que implica traducir los principios abstractos de la convivencia democrática en prácticas concretas dentro del salón de clases. Sin embargo, tomando como referencia tanto la literatura Norteamericana como a la Latinoamericana se pueden identificar ejemplos ilustrativos de una convivencia democrática dentro de los salones de clase. Partiendo de que la distribución del poder y el manejo del conflicto son la columna vertebral de las prácticas democráticas en las escuelas (Bickmore, 2001; Maggi, 2007), en los siguientes párrafos se presentan diferentes formas en que los maestros pueden compartir el poder con sus estudiantes durante los procesos de resolución de conflictos, así como a través de la aplicación de pedagogías que promueven la equidad.

2.1. El manejo del conflicto

Las escuelas son el primer espacio social público donde los alumnos(as) interactúan cotidianamente con la diversidad humana; es decir, personas que tienen diferentes creencias religiosas, diferente género o un entorno social, económico, cultural ó étnico distinto (Parker, 2006; Reimers, 2003). Esto hace que los salones de clase y las escuelas sean sitios clave de posible confrontación en donde los estudiantes entran en contacto

² Este proyecto es de los más sistematizados. Sin embargo, a pesar de tener un importante componente curricular, los reportes tienden a centrarse en el cambio de comportamientos agresivos a comportamientos pro-sociales en estudiantes. Por ahora, en la práctica este programa, como se ha mencionado con anterioridad, responde más a un enfoque restringido de la convivencia.

con conflictos sociales tales como la exclusión, la marginación (violencia estructural) o la agresión (violencia directa) (Hevia, 2009). Al mismo tiempo, estos también se convierten en espacios privilegiados donde los estudiantes pueden tener oportunidades para aprender a enfrentar estos conflictos en forma constructiva (Ibid). Dado que el conflicto está intrínsecamente “envuelto en relaciones de poder social” (Bickmore, 2001:143), construir la convivencia democrática en las aulas implica compartir el poder con los estudiantes en el proceso de resolución de conflictos.

En este contexto, el conflicto es visto como un elemento constitutivo de las relaciones humanas debido a las diferentes necesidades, intereses y valores que las personas tienen a nivel personal, intergrupal y estructural. Los conflictos, por tanto, deben resolverse o evitar que escalen empleando métodos no violentos que eliminen las causas sistémicas profundas que les dan origen (violencia estructural), como pueden ser la exclusión o el desequilibrio de poder (Lederach, 1995).

Basándose en la teoría de resolución de conflictos, Bickmore (2011a) identifica un continuo de tres metas y métodos a través de los cuales las escuelas y los maestros pueden manejar el conflicto: 1) contener la violencia (*peacekeeping*), 2) resolver los conflictos pacíficamente (*peacemaking*), y 3) construir la paz (*peacebuilding*). Cabe resaltar que si bien el objetivo de los tres procedimientos es el manejo de los conflictos, los métodos para lograrlo difieren entre sí. La contención de la violencia (*peacekeeping*) básicamente se enfoca a promover la seguridad humana a través de la vigilancia y control del comportamiento agresivo de los estudiantes; la expectativa implícita de este enfoque es que los alumnos(as) sean capaces de responder adecuadamente a los mandatos y reglas que establece la autoridad. La resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) puede también tener entre sus objetivos reducir el comportamiento agresivo de los estudiantes, sin embargo se centra principalmente en la resolución de problemas y disputas a través del desarrollo de habilidades para el entendimiento mutuo, el diálogo, la mediación, la negociación y la deliberación. Finalmente, la construcción de la paz (*peacebuilding*) es el proceso más comprehensivo y complejo de los tres. Subsume algunos de los procesos anteriores -busca establecer la seguridad humana y el entendimiento mutuo a través del desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos- sin embargo, su objetivo central es identificar y transformar las causas profundas-estructurales que generan los conflictos, como son la inequidad, la exclusión, las jerarquías sociales discriminatorias o la falta de oportunidades de participación. Por tanto, la construcción de la paz implica desarrollar de manera sostenida prácticas institucionales democráticas en los salones de clase y escuelas a partir de la distribución equitativa del poder.

Siguiendo la idea de un continuo entre la paz negativa y la paz positiva, los tres procesos antes descritos: la contención de la violencia (*peacekeeping*), la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) y la construcción de la paz (*peacebuilding*) no son procesos aislados, sino que se construyen uno sobre otro.

Dado que en la contención de la violencia (*peacekeeping*) parece ser la tendencia dominante en las políticas y prácticas escolares (Bickmore 2004, 2007, 2011b), la literatura en convivencia democrática aboga por introducir, nutrir y apuntalar la resolución pacífica de conflictos y la construcción de la paz dentro de las escuelas. Aprender a manejar conflictos en forma constructiva está directamente relacionado con la convivencia democrática. Esto básicamente implica: escuchar puntos de vista diferentes; desarrollar el razonamiento persuasivo y la argumentación; y aprender a deliberar y negociar hacia

la toma a acuerdos, incluyendo el proceso de toma de decisiones (Bickmore, 2008). En la democracia, las habilidades constructivas para el manejo de conflictos y los valores no-violentos conforman el comportamiento que se espera muestren los estudiantes como ciudadanos(as) presentes y futuros (Ibid). En los siguientes párrafos se presentan dos distintos tipos de programas educativos: uno se basa en la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) y el otro en la construcción de la paz (*peacebuilding*). Se muestra, asimismo, las distintas maneras en las que estos programas se pueden implementar en los salones de clase.

Educación acerca de la resolución de conflictos (peacemaking) y la resolución de conflictos (peacemaking) dentro de la educación

La educación acerca de la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) es esencialmente un proceso en el que los alumnos(as) reciben lecciones y prácticas sobre el manejo positivo de conflictos. En los salones de clase, se pueden incluir estas estrategias en las materias básicas del currículum explícito, como pueden ser Lenguaje, Historia o Educación Cívica, con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades dialógicas constructivas respecto a los conflictos implicados en los contenidos de dichas materias. Las técnicas de educación para la resolución de conflictos pueden también enseñarse a través de lecciones o talleres independientes, como en el caso de programas para aprendizaje socio-emocional, con los que se espera que los estudiantes desarrollen el manejo de la ira, la empatía, habilidades para la comunicación de conflictos y el autocontrol; o bien a través de programas que atiendan problemas específicos, tales como el *bullying* (Bickmore, 2011b; Jones, 2004). Desde esta perspectiva, la educación acerca de la resolución de conflictos se enseña como contenido curricular, empleando comúnmente pedagogías centradas en el alumno(a).

La resolución de conflictos dentro de la educación tiene que ver también con el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes. La diferencia es que, adicionalmente, los docentes comparten el poder con los alumnos(as), ya que se espera que estos últimos(as) asuman posiciones de liderazgo. Algunas iniciativas de formación que responden a esta expectativa son, por ejemplo, los programas de mediación entre pares en donde los estudiantes fungen como mediadores de conflictos reales entre sus compañeros(as). En la mayoría de estos programas, sólo algunos estudiantes que se ofrecen como voluntarios, o bien previamente seleccionados participan mediando conflictos, sin embargo existen otros programas en donde la expectativa es que todos los alumnos(as) del grupo tomen turnos para actuar como mediadores. Otro ejemplo, son los programas educativos basados en el principio de justicia restaurativa, donde el objetivo primordial no es el reforzamiento del castigo, sino como su nombre lo indica, en la restauración o el restablecimiento de las relaciones. En este proceso, los adultos comparten el poder con los estudiantes en conflicto al darles la oportunidad de expresar sus puntos de vista de manera equitativa utilizando un objeto que pasa alrededor de un círculo, el cual asigna a cada participante su turno para hablar (Bickmore y MacDonald, 2010; Vaandering, 2010).

Cuando se implementan adecuadamente, algunas prácticas de resolución de conflictos parecen tener resultados positivos, tales como mejorar el clima dentro del salón o escuela, mejorar el desempeño académico de los alumnos, o estimular el empoderamiento de los mismos (Bickmore, 2002; Jones, 2004; MacCluskey et al., 2008; Morrison, 2006). Sin embargo, cuando el propósito implícito es reducir o controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes, estos programas lejos de ser una oportunidad para construir la convivencia democrática (paz positiva), se convierten en una herramienta disciplinaria

orientada hacia la contención de la violencia (*peacekeeping*), reforzando así el concepto negativo de la paz y el enfoque restringido de la convivencia. Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, los programas de aprendizaje socio-emocional pueden reafirmar la idea de que el problema principal está en los estudiantes, a quienes se considera que tienen una deficiencia social, la cual ellos mismos deben de estar dispuestos a subsanar (Dahlstedt et al., 2011; Dussel, 2005).

En este mismo sentido, aun el enfoque de justicia restaurativa puede implementarse de tal forma que en lugar de lograr el objetivo de reparar y sanar las relaciones humanas se convierta en una sanción para los estudiantes. Es decir, los alumnos pueden sentirse amenazados con tener que participar en un círculo de restauración si no mejoran su comportamiento (McCluskey et al., 2008). En estos casos, aunque el currículum explícito especifique una a una las habilidades que los estudiantes van a ejercitar a través de estos programas, el mensaje del currículum implícito podría ir en el sentido de que lo que realmente importa es someterse a las expectativas de la autoridad, reforzando así una ciudadanía pasiva (Bickmore, 2011a).

En contraste, las iniciativas de resolución de conflictos que empoderan a estudiantes con características y perfiles diversos -como puede ser el incluirlos en un dialogo constructivo al mismo tiempo que se les invita a compartir responsabilidades- no sólo puede ayudar a desarrollar las habilidades y actitudes democráticas en los estudiantes, sino también mejorar el entendimiento mutuo, a partir del cual podrán construir comunidades escolares más afectuosas, seguras y solidarias (Ibid), uno de los objetivos básicos de la convivencia democrática.

Educación acerca de la construcción de la paz (peacebuilding) y la construcción de la paz (peacebuilding) dentro de la educación

La educación acerca de la construcción de la paz (*peacebuilding*) está cimentada en las habilidades de comunicación constructiva para la resolución pacífica de conflictos, haciendo también énfasis en el contenido y desarrollo de habilidades para la discusión crítica sobre temas de derechos humanos y justicia social, como son el racismo, la migración, la exclusión o la homofobia. La construcción de la paz dentro de la educación, incluye estas discusiones, pero además se enfoca en el desarrollo de estructuras incluyentes y democráticas en las escuelas que conduzcan a la equidad, tanto en las relaciones interpersonales e institucionales como en los patrones de participación. Estas iniciativas incluyen pedagogías de equidad (Cohen, 2006; Morrison et al., 2008); pedagogías anti-opresión (Kumashiro et al., 2004); consejos estudiantiles capaces de tomar decisiones con respecto a reglas escolares, actividades o contenidos académicos del currículum explícito (Messina 2009); así como prácticas restauradoras que, más allá de buscar el cambio de los estudiantes a nivel individual, buscan impregnar las escuelas de una atmósfera de justicia e inclusión (McCluskey et al., 2008). Estas iniciativas que construyen la paz (*peacebuilding*) representan una transformación poderosa del currículum explícito e implícito, ya que aumentan las oportunidades para que los estudiantes se interesen y se involucren en acciones encaminadas a la construcción de la paz positiva y de una ciudadanía democrática (Bickmore, 2011a, 2010).

En la práctica, sin embargo, las intenciones pueden ir en una dirección y los resultados en otra. Por ejemplo, durante la transición democrática en Argentina en los años 90, el gobierno intentó incentivar la convivencia democrática en escuelas secundarias como una respuesta a la experiencia de la dictadura. El profesorado, estudiantes y padres/madres de familia se dieron a la tarea de formar consejos de convivencia para

decidir democráticamente los procesos disciplinarios en cada escuela (Dussel, 2005). Quince años más tarde, sin embargo, las prácticas disciplinarias orientadas hacia la contención de la violencia (*peacekeeping*) siguen prevaleciendo sobre las prácticas democráticas. En vez de desarrollar estructuras de participación equitativa en las que los desacuerdos pudieran emerger (como oportunidad para un diálogo plural) y así poder ejercitar la resolución pacífica de conflictos, en los hechos han predominado los enfoques paternalistas, donde las voces de los estudiantes tienden a ser acalladas o relegadas (Ibid); situación que inhibe en los estudiantes la oportunidad del ejercicio democrático.

En contraste, las experiencias sólidas de construcción de la paz (*peacebuilding*) y convivencia democrática están apuntaladas sobre una plataforma basada en pedagogías de justicia social que promueven el empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes, tanto en el currículum explícito como en el implícito. A continuación, se presentan algunas posibilidades de empoderamiento, así como algunos retos para implementar estas pedagogías en el aula. Posteriormente, se abordan algunos rasgos de las pedagogías de equidad y de pedagogías culturalmente relevantes para ejemplificar la manera en que podrían verse las prácticas de convivencia democrática en el salón de clases.

2.2. Prácticas pedagógicas que facilitan el empoderamiento de los estudiantes

Las pedagogías que ofrecen una educación de calidad a estudiantes con características y perfiles diversos, así como oportunidades de participar en términos equitativos con respecto a sus pares, no sólo son una forma de democratizar el acceso al conocimiento sino también una manera de empoderar a los estudiantes (Díaz-Aguado, 2002). El empoderamiento se relaciona de manera directa con el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación que facilitan la argumentación persuasiva, crítica e informada de los estudiantes, al mismo tiempo que les ofrecen la oportunidad de aprender a escuchar respetuosamente los puntos de vista de los otros (Magendzo, 2003). El desarrollo de estas habilidades básicas es la base para la construcción de la convivencia democrática. Sin embargo, la investigación nos muestra la escasez de estas experiencias en los salones de clase regulares, en donde prevalecen las prácticas pedagógicas verticales y tradicionales.

Posibilidades y retos

Hay diferentes formas en que los maestros pueden facilitar el intercambio de puntos de vista informados y críticos dentro de su salón de clases: la organización de discusiones sobre asuntos controversiales (Hess y Avery, 2008); la invitación a los estudiantes a participar en seminarios de discusión (para desarrollar la comprensión); la deliberación democrática (toma de decisiones) respecto a diversos temas académicos y no académicos (Parker, 2006); y la organización de discusiones controversiales colaborativas y constructivas que promuevan el desarrollo de habilidades para la toma de perspectiva (Johnson y Johnson, 2009).

Sin embargo, a pesar de que algunas habilidades de comunicación ya están incluidas en los programas del currículum explícito, es sumamente difícil encontrarlas en las prácticas de aula, donde la repetición y recitación de contenidos académicos es la regla, y la argumentación sostenida e incluyente es la excepción (Parker, 2006). Por ejemplo, en un estudio realizado en 48 aulas de ciencias sociales en escuelas preparatorias, se observó que en el 90% de los casos no hubo ninguna discusión durante las horas de clase, y en el 10% restante las discusiones duraron menos de medio minuto (Nystrand et al., 2001, citado en Parker, 2006). Esto coincide con estudios cualitativos llevados a cabo en

escuelas públicas primarias y secundarias en México. Dichos estudios revelaron que sólo un pequeño porcentaje del tiempo (5% en escuelas primarias) era destinado a discusiones sobre temas académicos o morales y en donde además prevalecía la voz del maestro (Cerón et al., 2009; Fierro y Carbajal, 2005), situación que reduce significativamente las oportunidades de empoderamiento para los estudiantes.

No obstante, para los alumnos(as) que provienen de un estatus socio-económico más privilegiado las oportunidades para el diálogo y la argumentación sostenida parecen ser diferentes. Un estudio llevado a cabo por Dull y Murrow (2008) en escuelas secundarias de Estados Unidos mostró que los estudiantes con una posición socio-económica alta tenían acceso más frecuentemente a un patrón de preguntas que los autores denominaron "Cuestionamiento-Interpretativo-Sostenido", donde los estudiantes podían compartir y defender sus argumentos. En contraste, las preguntas que predominaban entre los estudiantes de bajos recursos, así como los pertenecientes a minorías étnicas, respondían al patrón que Dull y Murrow (2008) llamaron "Cuestionamientos-para-Recopilar-Información", en donde a los alumnos(as) se les solicitaba dar respuestas cortas y puntuales sobre algún tipo de información relacionado con los contenidos académicos. La intención de este último patrón parecía ser el preparar a los estudiantes para acreditar los exámenes estandarizados y para dar la respuesta 'correcta' esperada por la autoridad, más no para desarrollar una ciudadanía crítica (Ibid.). En este sentido, Bush y Saltarelli (2000) advierten que:

Las lecciones que se caracterizan por un aprendizaje memorístico y la ausencia de debate abierto, donde las reglas deben ser obedecidas sin cuestionar, minan la confianza de los estudiantes e inhiben su participación como miembros activos de su sociedad (p.21).

Una educación diferenciada en calidad, según la clase social a la que pertenecen los alumnos, es uno de los retos a vencer ya que contribuye a reproducir la violencia estructural (inequidad) en la sociedad. En contraste, las pedagogías de equidad intentan romper este círculo vicioso al ofrecer a los estudiantes igual acceso a la educación de calidad, uno de los principales propósitos de la convivencia democrática.

'Pedagogías de equidad': ofrecer a estudiantes de características diversas igual acceso a una educación de calidad

El objetivo de las pedagogías de equidad es poner a disposición de todos los estudiantes una educación de calidad, brindándoles soporte académico dentro de ambientes afectuosos y alentadores. Tales pedagogías buscan afirmar la identidad cultural del estudiante relacionando el currículum explícito con sus experiencias, su historia familiar y sus antecedentes culturales. También intentan desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes, facilitando su cuestionamiento sobre la realidad y desmantelando las inequidades en los sistemas sociales (Ladson-Billings, 1995, 2012). Un punto central de las pedagogías de equidad es el que los maestros distribuyen el poder entre los estudiantes al organizar de manera justa el protagonismo de cada uno de ellos en las actividades académicas (Díaz-Aguado, 2002). Esto incluye la organización de trabajo cooperativo-inclusivo en el que los alumnos puedan valerse unos de otros como recurso de aprendizaje (Aronson, 2001; Cohen, 2006), así como la incorporación de pedagogías culturalmente relevantes que transformen el currículum homogéneo y excluyente (Morrison et al., 2008).

Existen varios ejemplos de estudios que describen la implementación de pedagogías de equidad en escuelas rurales en América Latina, donde la totalidad del modelo pedagógico está imbuido de educación cívica (Farrell, 2001). Entre ellas están el

programa Escuela Nueva, originada en Colombia y donde los estudiantes de escuelas primarias han desarrollado prácticas pacíficas y democráticas en sus escuelas, aún a pesar de estar localizadas en municipios con altos índices de criminalidad (Forero-Pineda et al., 2006); Nueva Escuela Unitaria en Guatemala, que se basa en el proyecto Escuela Nueva (Kline, 2000); y tres proyectos en secundarias rurales en México. Uno de ellos está localizado en la región indígena rural de Tepexoxuca en Puebla, el cual involucra 14 telesecundarias (Messina, 2009). Otro en San Andrés Solaga, Oaxaca, que incluye 5 secundarias comunitarias. La tercera es el proyecto 'Comunidades de Aprendizaje' que se ha expandido a 6,000 telesecundarias a lo largo del país (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012). A pesar de que estos últimos estudios no presentan observaciones sistemáticas en aulas, describen actividades pedagógicas que dan información sobre cómo sería la convivencia democrática implementada en los salones de clase.

En estos proyectos, los maestros comparten el poder con los estudiantes al asumir el rol de co-aprendices y al discutir conjuntamente el currículum, ya sea para seleccionar o incluir en el currículum oficial los temas culturales relevantes para cada comunidad (Messina, 2009; Rincón-Gallardo y Elmore, 2012); o bien para definir los contenidos de todo el currículum desde el inicio, integrando al proceso educativo los saberes culturales comunitarios (Maldonado, 2009). Tanto en Tepexoxuca, Puebla, como en San Andrés Solaga, Oaxaca, los estudiantes trabajan a través de equipos de investigación y pedagogías para la solución de problemas. En el proyecto de 'Comunidades de Aprendizaje', los estudiantes y maestros se convierten en tutores al seleccionar especializarse en temas académicos específicos, y trabajar en pares o equipos pequeños enseñando y aprendiendo unos de otros.

De acuerdo con Maldonado (2009), los estudiantes indígenas de Oaxaca han obtenido resultados académicos satisfactorios y han logrado varios reconocimientos en distintas ocasiones. Messina (2009) y Rincón-Gallardo y Elmore (2012), por su parte, mencionan que al comparar a sus alumnos(as) con otros estudiantes de escuelas secundarias similares no incluidas en estos proyectos, los primeros han logrado mejores resultados académicos y han mejorado notablemente su capacidad de argumentación en comparación con estudiantes de otras telesecundarias o con alumnos(as) de nuevo ingreso.

Estos proyectos educativos han empoderado a los estudiantes al incluir dos elementos básicos de las pedagogías de equidad, que además son aspectos clave para la convivencia democrática: compartir la experiencia, los conocimientos y habilidades (*expertise*) de cada estudiante, así como facilitar el desarrollo la conciencia crítica. Puesto que los estudiantes con alto estatus académico tienden a participar más y a tener mejores logros que aquellos con bajo estatus (Cohen, 2006), se requiere de una planeación pedagógica que confronte directamente esta desigualdad. Animar a los estudiantes a compartir sus habilidades respecto a conocimientos académicos no sólo apoya el desarrollo de un estatus más balanceado entre ellos mismos, sino que también genera oportunidades para conocerse mejor y para construir relaciones sanas y amigables (Aronson, 2001). En forma similar, las pedagogías basadas en la solución de problemas, acompañadas de la invitación a los estudiantes a deliberar sobre el contenido curricular, no sólo implica la oportunidad de integrar contenidos culturalmente relevantes al currículum, sino que además les ofrece a los alumnos(as) la posibilidad de desarrollar habilidades de argumentación crítica, así como una mayor conciencia sobre conflictos socio-políticos (Benítez, 2011; Bickmore, 2008, Carneiro, 2006; Magendzo, 2003, 2005; Vargas y Flecha, 2000).

La evidencia presentada en los proyectos de telesecundarias rurales y secundarias comunitarias, anteriormente mencionados, apunta a que algunas de estas escuelas han tenido éxito en crear mayores oportunidades para que sus estudiantes desarrollen una convivencia democrática, en comparación con las escuelas secundarias urbanas típicas que siguen un currículo estandarizado y rígido. Una posible explicación es que las telesecundarias rurales y secundarias comunitarias con frecuencia constituyen ambientes menos complejos y tienden a tener una población de estudiantes más homogénea que la de las grandes escuelas públicas urbanas.

Al mismo tiempo, resulta interesante que estos proyectos, al parecer, desafían algunas críticas provenientes de la corriente teórica de educación para la justicia social. Por ejemplo, estas teorías cuestionan la posibilidad real de establecer un diálogo crítico entre estudiantes, ya que al depender fuertemente del racionalismo pueden marginar a estudiantes no-europeos; de igual manera plantean que se corre el riesgo de crear la falsa impresión de estar compartiendo el poder mientras que la relación vertical y autoritaria entre maestros y estudiantes permanece intacta (Ellsworth, 1989). Estas experiencias educativas parecen contradecir estos señalamientos. Sin embargo, otras críticas pueden ser relevantes para estos casos; por ejemplo que el desequilibrio de poder entre estudiantes, en especial el relacionado a la inequidad de género, sea ignorado; y que se dé por sentado que la conciencia crítica invariablemente conducirá a la transformación social, lo que puede no ser necesariamente el caso (Kumashiro, 2000).

3. Reflexiones Finales

Este artículo propone reconceptualizar el campo emergente de la convivencia democrática en el ámbito escolar desde las teorías de educación para la justicia social. Al inicio, se identifica un enfoque restringido de la convivencia escolar, y uno más amplio, al cual se ha denominado convivencia democrática. El enfoque restringido de la convivencia comparte características con las teorías curriculares de eficiencia-social, en el sentido de que básicamente se enfoca al desarrollo de las habilidades individuales de los alumno(as) y ofrece pocas oportunidades a los estudiantes para compartir equitativamente el poder. Esta perspectiva tiende a hacer énfasis en la contención de la violencia en las escuelas (*peacekeeping*) a través del control de los comportamientos agresivos de los alumnos(as) (paz negativa), así como a reforzar el statu quo al no confrontar la violencia estructural. El enfoque amplio de la convivencia, la convivencia democrática, se nutre sobre todo de dos teorías curriculares: un enfoque curricular progresista orientado hacia las necesidades sociales y centrado en los estudiantes (John Dewey), y de las llamadas teorías críticas (Paulo Freire). Se plantea que la convivencia democrática necesita reconceptualizarse desde una perspectiva de educación para la justicia social con el fin de reconocer e incluir de manera más integral la diversidad de los estudiantes. En este sentido, la convivencia democrática se enmarca bajo el concepto de paz positiva, en el cual la distribución equitativa del poder se considera como un elemento esencial para erradicar la violencia estructural y cultural. La convivencia democrática, así planteada, se convierte en el currículum explícito e implícito a desarrollar en las escuelas a través de pedagogías que promuevan la resolución pacífica de los conflictos (*peacemaking*), la equidad, así como pedagogías culturalmente relevantes que ofrezcan alternativas sostenidas para construir y construir la paz (*peacebuilding*). La distribución equitativa del poder ofrece a los estudiantes más oportunidades para un acceso equitativo a la educación de calidad y para ejercitar la ciudadanía activa en las escuelas y más allá de ellas.

NB: Un agradecimiento especial a Kathy Bickmore por sus valiosos comentarios en la elaboración original del texto en inglés. Lo aquí expuesto es responsabilidad de la autora.

Referencias

- Apple, M. (1979, 2004). *Ideology and curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Nueva York: Routledge.
- Aronson, E. (2001). *Nobody left to hate. Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: H. Holt.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher* 37(3), 129-139.
- Beyer, L. y Apple, M. (1998). *The Curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Benítez, L. (2012). *Convivencia escolar: una estrategia de intervención en bullying*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2012/agosto/bullying/la%20convivencia%20escolar%20una%20estrategia.pdf>
- Benitez, L. (2011). Convivencia y calidad educativa. School coexistence and educational quality. *Revista Cultura*, 25, 143-164. Recuperado de http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/25_7.pdf
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(4).
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education* 32(1), 75-97.
- Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education* 2(2), 161-181.
- Bickmore, K. (2007). Taking Risks, Building Peace: Teaching Conflict Strategies and Skills to Students from 6-16+. En H. Claire y C. Holden (eds.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues* (pp.131-145). Londres: Trentham Books.
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/ navigating power and conflict.” En L. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171). Nueva York: Routledge.
- Bickmore, K. y MacDonald, A. (2010). Student leadership opportunities for making ‘peace’ in Canada’s urban schools: Contradictions in practice. *Interamerican Journal of Education for Democracy/ Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 125-152.
- Bickmore, K. (2010). Education for ‘peace’ in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict, and opportunities to learn. En P.P. Trifonas y B. Wright (eds.), *Critical Issues in Peace and Education* (pp. 88-103). Nueva York: Routledge.
- Bickmore, K. (2011a). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Bickmore, K. (2011b). Policies and programming for safer schools: Are anti-bullying approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.

- Bush, K. y Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Caballero-Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 154-169.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 2, 40-53.
- Carlisle, L., Jackson, B. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools Project. *Equity y Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Cerón, L., Pedroza, M. y Horacio, L. (2009). Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en secundaria. En Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 6: educación y valores. Veracruz, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velázquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, CESO.
- Cohen, E. (2006). Equitable classrooms in a changing society. *Handbook of the Sociology of Education*, 265-283.
- Dahlstedt, M., Fejes, A. y Schönning, E. (2011). The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioural programmes in school. *Journal of Education Policy*, 26(3), 399-414.
- Delors, J. et al. (1998). *Learning: The Treasure Within*. París: UNESCO Publishing.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. Toronto: Collier-Macmillan Ltd.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Dull, L. y Murrow, S. (2008). Is dialogic questioning possible in social studies classrooms? *Theory and Research in Social Education*, 36(4), 391-412.
- Dueñas, G. (2009). La participación de los estudiantes en la construcción de una secundaria democrática y de alto rendimiento académico. Chihuahua, México. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: MacMillan.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3) 297-324.
- Escuelas aprendiendo a convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying* (2010). Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Educación del Distrito Federal. Dirección Ejecutiva de Educación Básica, pp. 153.

- Esperanza, J. (2001). La convivencia escolar. Un problema actual. *Los problemas de la convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO, 22-40.
- Farrell, J. (2001). On learning civic virtue: Can schooling really play a role? *Curriculum Inquiry*, 31(2), 125-135.
- Fischman, G. y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169-196.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C. (2009). Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia escolar. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 166-181.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). Una experiencia colectiva de investigación desde la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. *Temas de Innovemos*, 1, 12-16.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y convivencia democrática. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. México: COMIE
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (en prensa). *Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flinders, D., Noddings, N. y Thorton, S. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry* 16(1), 33-42.
- Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D. y Molina, D. (2006). Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. En A. Little (ed.), *Education for All in multigrade teaching: Challenges and Opportunities* (pp. 265-292). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group, Inc.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. In J. M. Piña, *Alfrdo Furlán y Sya Sañudo. Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (Marzo), 119-133.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gaztambide-Fernández, R. y Sears, J. (2004). *Curriculum work as a public moral enterprise*. Nueva York: Rowman y Littlefield Publishers, Inc.
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Glass, D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 275-296.
- Gomes, C. (2008). *Abrindo espacios: múltiplos olhares*. Brasil: UNESCO and Fundacao Vale.
- Güemes, I. (2011). Evaluación de la eficacia del programa "Conves" para la mejora de la convivencia en educación primaria. *Escuela Abierta*, (14), 33-4.

- Harber, C. y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Harris, I. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-12.
- Hess, D. y Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (eds.), *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 506-518). Nueva York: Sage.
- Hevia, R. (2009). Introducción. *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 9-19.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Los sentidos de la educación. Revista PRELAC*, 2. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 70-76.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 56-136.
- Hyttén, K. y Bettez, S. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations* 25(1-2), 7-24.
- Jackson, Philip (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Jaramillo, R. y Mesa, J. (2009). Citizenship education as a response to Colombia's social and political context. *Journal of Moral Education*, 38(4), 467-487.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the Literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Kline, R. (2000). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*, 2(2), 170-181.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K. Ali Baber, S., Richardson, E., Ricker-Wilson, C. y Wong, P. (2004). Preparing teachers for anti-oppressive education: International movements. *Teaching Education*, 15(3), 257-275.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2012). Through a glass darkly: The persistence of race in education research y scholarship. *Educational Researcher*, 41(4), 115-120.
- Lederach, J.P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict transformation across cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.

- Levinson, B. (2005). Programs for democratic citizenship in Mexico's Ministry of Education: Local appropriations of global cultural flows. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1), 251-284.
- Levinson, B. y Berumen, J. (2007). Democratic citizenship education and the state in Latin America: A critical overview. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(5), 15-31.
- Luengo, F. (2009). Educación para la ciudadanía: valores y competencias básicas. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 137-165.
- Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *OEI. Monografías virtuales*, (2). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education* 16(2), 137-143.
- Maggi, R. (2007). Introducción. En I. Vidales y R. Maggi (eds.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible* (pp. 9-26). México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Maldonado, B. (2009). La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca. En Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Marsh, C. y Willis, G. (1995). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S. y Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216
- Messina, G. (2009). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo. Una telesecundaria vinculada a la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Mora, M. E. (2011). La investigación sobre la enseñanza de la democracia en la educación básica en México. Ponencia. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392.
- Morrison, K., Robbins, H. y Rose, D., (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity and Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2007). Una educación básica de calidad al alcance de todos: requisito esencial para construir la democracia. En I. Vidales y R. Maggi (eds.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "Social Justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Palma, R. (2011). Estudio Comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y El Caribe. En UNESCO. *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la

- UNESCO para América Latina y el Caribe/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.70-113.
- Parker, W. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.
- Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. Ponencia presentada en el Primer congreso para la convivencia pacífica escolar. Isla Verde, Puerto Rico.
- Pinar, W. (1988). The reconceptualization of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Poveda, C. (2003). De la cívica, la ética y las aulas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3(33), 143-149.
- Posner, G. (1988). Models of curriculum planning. In Landon Beyer y Michael Apple. *The Curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ramos, C., Nieto, A.M., Chaux, E. (2007). Classrooms in peace. Preliminary results of a multi-component program. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(1), 35-58.
- Ray, J. (2005). Beyond tolerance and persecution. Reassessing our approach to Medieval convivencia. *Jewish Social Studies*, 11(2), 1-18.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 91-107.
- Rendón, D. (2011). Cultura de paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina. En OREALC/UNESCO. *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.17-43.
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. F. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools. *Harvard Educational Review*, 82(4), 471-490.
- Rojas, L., Díaz, B., Arapé, E., Romero, S., Rojas, A. y Rojas R., (2006). Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos universitarios. *Reflexión Política. Universidad Autónoma de Bucaramanga*, 8(15), 52-63.
- Schultz, A. (2001). John Dewey's conundrum: Can democratic schools empower? *Teachers College Record*, 103(2), 267-302.
- Shyman, E. (2011). A comparison of the concepts of democracy and experience in a sample of major works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1035-1046.
- Skiba, R., Michael, R. S., Nardo, A. C. y Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- Snauwaert, D. (2011). Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen and Freire. *Journal of Peace Education*, 8(3), 315-331.
- Suárez, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o Disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.

- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores; educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Eduga: Revista Galega do Encino*, 13(47), 1367-1418.
- UNESCO (1998). *Culture of Peace. Resolución A/RES/52/13*. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_decade.htm
- Vaandering, D. (2010). The Significance of Critical Theory for Restorative Justice in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145-176.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como «experto» en la resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). Educating the “Good” Citizen. *Political Choices and Pedagogical Goals Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Zaitegui, N. (2010). La Educación en y para la convivencia en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.
- Zelmanovich, P. (2009). Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años y agenda cultural. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? ¹

Policies and programming for safer schools: Are "anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding?

Kathy Bickmore *

Institute for Studies in Education of the University of Toronto

Las medidas contra la violencia que prevalecen en las escuelas públicas, especialmente en un contexto actual de un énfasis creciente ante el bullying (acoso escolar), se centran más en la vigilancia y en el control que en la construcción de relaciones sanas o en el aprendizaje sobre el conflicto y la paz. Este énfasis en dichas políticas incrementa los riesgos de marginalización y limita las oportunidades disponibles para que la diversidad de estudiantes desarrolle su autonomía y la corresponsabilidad. Este estudio cualitativo examina las interpretaciones contrastantes de los educadores en relación a las iniciativas de seguridad implementadas en las escuelas y a las prácticas de manejo de conflictos, en escuelas con mayor o menor grado de relaciones pacíficas, dentro de poblaciones urbanas con condiciones ambientales generadoras de estrés. El estudio también señala áreas de cambio potenciales para esclarecer y redefinir políticas institucionales con el fin de mejorar un entorno que fomente la construcción de la paz en las escuelas de una manera sustentable

Palabras clave: Escuelas seguras, *Bullying* (acoso escolar), Educación sobre la paz, Resolución de conflictos, Escuelas urbanas.

Prevailing anti-violence practices in public schools, especially in the context of recently increased emphasis on bullying, often allocate more resources to surveillance and control than to facilitation of healthy relationships or conflict/peace learning. This policy emphasis increases the risks of marginalization and reduces opportunities for diverse students to develop autonomy and mutual responsibility. This qualitative study examines educators' contrasting interpretations of various school safety and conflict management initiatives in practice, in peaceful and less peaceful schools serving stressed urban populations, and points out spaces for potential policy shifts and clarifications that could enhance sustainable peacebuilding in schools.

Keywords: Safe schools, Bullying, Peace education, Conflict resolution, Urban schools.

¹ Este artículo corresponde a la traducción autorizada por SAGE Publications, del texto original: *Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding?*, publicado en Julio del 2011 en la Revista *Educational Policy*: <http://epx.sagepub.com/content/25/4/648>

Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648 –687.

*Contacto: k.bickmore@utoronto.ca

Existe una generalizada preocupación sobre aquello que las escuelas deberían y podrían hacer para prevenir la violencia y fomentar relaciones pacíficas dentro de las mismas, así como en las vidas de los jóvenes y sus comunidades. Las actividades destinadas a promover la paz y combatir la violencia se centran sobre el conflicto de forma explícita – a través de lecciones y de la comunicación de reglas– y también de forma implícita –a través de patrones de práctica, lenguaje y silencios, del refuerzo de conductas y de identidades ‘correctas’ (p.e., Bush y Saltarelli, 2000; Williams, 2004). Dada esta situación, el artículo expone resultados arrojados por un estudio cualitativo sobre las políticas y programas de contención de la violencia (*peacekeeping*), resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*), y construcción de la paz justa (*peacebuilding*) que se llevaron a cabo en tres distritos escolares ubicados en zonas urbanas, caracterizados por poblaciones estudiantil diversas. En particular, el artículo examina la variedad de formas en que un grupo selecto de educadores entiende y responde al problema del acoso escolar y las implicaciones detrás de dichas medidas, con relación a la participación y el aprendizaje de la diversidad de estudiantes en torno al manejo de conflictos.

1. Los jóvenes y las escuelas en la actualidad: violencia, bullying, prejuicio, y castigo

En contraste directo con las percepciones del público en general, en Canadá y los Estados Unidos, las evidencias indican que los crímenes violentos entre jóvenes, y en especial aquellos crímenes de mayor gravedad, no han incrementado dentro o fuera de los planteles escolares, ya sea entre estudiantes del sexo femenino o entre los jóvenes en general (Brooks, Schiraldi y Ziedenberg, 2000; Doob y Cesaroni, 2004). Sin embargo, lo que ciertamente ha incrementado, en contraste con las evidencias actuales de violencia, es la preocupación y temor generalizada sobre la violencia entre los jóvenes. Parte de esta preocupación se ha intensificado a raíz de los reportajes sensacionalistas que los medios publican sobre incidentes de violencia, mientras que otras preocupaciones probablemente responden a otros cambios en el clima social como son la heterogeneidad etnocultural y la disminución en el respeto hacia la autoridad. Como consecuencia a este miedo social, las respuestas a infracciones juveniles, particularmente en las escuelas, suelen ser cada vez más punitivas (Brooks, Schiraldi y Ziedenberg, 2000; Doob y Cesaroni, 2004). Las conductas que en la actualidad se castigan de manera severa son a menudo ofensas vinculadas al desafío a la autoridad, uso de drogas, o delitos contra la propiedad– no necesariamente violencia (véase Bickmore, 2004). En las escuelas, a los estudiantes varones de bajos recursos económicos y que visiblemente pertenecen a un grupo minoritario, se les acusa y castiga de manera más severa y desproporcionada (Adams, 2000; Jull, 2000; McCadden, 1998; Verdugo, 2002). Mientras tanto, conductas conflictivas que son igualmente destructivas, pero más encubiertas – como lo son la agresión y exclusión basadas en los prejuicios de género – y otras desigualdades – pueden pasar desapercibidas dentro de las prácticas escolares típicas de manejo de conflictos (Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira y Lichty, 2009; Bergsgaard, 1997; Mishna, Scarcello, Pepler y Wiener, 2005).

En la práctica, la etiqueta de “tolerancia cero” se refiere a un amplio conjunto de políticas institucionales. Éstas prácticas son ineficaces y no equitativas cuando la gestión escolar y los sistemas disciplinarios enfatizan o dependen de la restricción, la adjudicación de

culpa a los estudiantes de forma individual, el castigo y la exclusión. Sólo en aquellos casos donde los estándares para la conducta no violenta son comunicados de forma clara y mantenidos de forma equitativa; considerado como una parte de un repertorio mayor de gestión del conflicto y prácticas restaurativas, el castigo severo (reservado exclusivamente para las conductas de violencia más serias), puede tener sentido como parte de un sistema completo en contra de la violencia (Claassen y Claassen, 2004; Skiba, Rausch y Ritter, 2004). El desafío para la implementación de estos objetivos se intensifica en lugares donde estudiantes pobres pertenecientes a las minorías étnicas, culturales y sociales suelen concentrarse en escuelas que reciben menos recursos y en donde los maestros y administradores cuentan con menos experiencia (Jonathan Kozol, citado en Johnston, 2000).

En los últimos años, han surgido argumentaciones y evidentes preocupaciones acerca del “*bullying*” (acoso, comportamiento intimidante). Los académicos, por lo general, coinciden en que el *bullying* implica un desequilibrio de poder entre victimario y víctimas; una intención de hacer daño o intimidar y, usualmente un patrón de agresión repetida o una exclusión agresiva (ya sea física, verbal, o relacional) durante un periodo particular de tiempo (p.e., Coy, 2001; Pepler y Craig, 1994). Sin embargo, en público, al igual que en las escuelas, el término se entiende a través de varios matices y a menudo se usa como una herramienta burda para referirse a todo tipo de agresión. Las acciones relacionadas al acoso escolar ocurren frecuentemente en áreas comunes en las escuelas, por ejemplo pasillos y baños, pero pueden suceder en cualquier lugar. Un espacio cada vez más importante de *bullying* se encuentra en la comunicación electrónica, en el ciber espacio (Keith y Martin, 2005). La tasa de incidencia de este tipo de acoso, reportada por estudiantes que han sido víctimas o que han sido testigos de víctimas de acoso, es considerablemente más alta que el grado de conciencia demostrado por el personal de las escuelas sobre este problema. Los padres y los estudiantes a menudo reportan que los maestros y administradores no toman las medidas adecuadas para detener las situaciones de acoso (Olweus, 1997). Como es el caso con la violencia en general, existe poca evidencia convincente de que el problema de *bullying* es peor hoy día que en generaciones anteriores, pero es claro que este problema, en principio, es inaceptable, y que ahora es objeto de una extensa preocupación.

El *bullying* es un fenómeno social. No es una simple situación de disputa entre compañeros, y por lo general implica la participación directa o indirecta de grupos. “El *bullying* se sucede dentro de un contexto social, el del grupo de compañeros, el del salón de clase, el de la escuela, el de la familia, y el de la comunidad en general” (Mishna et al., 2005:719). El contexto importa: ciertos entornos escolares y de aula conducen más al *bullying* en comparación a otros (también Aronson, 2000). La criminalización del acoso escolar –a través de leyes como la recientemente adoptada “Ley contra el acoso escolar” de la ciudad de Edmonton que culpa y castiga a individuos identificados como victimarios (Teotino, 2003)– parece poco efectiva para mitigar este complejo problema, y podría exacerbar las desigualdades que a menudo son asociadas con los intentos punitivos para contener la violencia.

El “acoso” es en esencia la conducta de *bullying* reforzada a través del prejuicio y la inequidad como lo son el racismo, el sexismo, la discriminación por clase social, y el heterosexismo. Por ejemplo una encuesta del 2003 hecha a 87 jóvenes homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgénero, de 48 estados de los Estados Unidos, demostró que la mayoría de estos jóvenes se sentían inseguros en sus escuelas y que con frecuencia fueron víctimas del abuso físico y/o verbal por su orientación sexual o su expresión de

género (Kosciw, 2004). Las jóvenes, al igual que otros estudiantes pertenecientes a alguna minoría, también se vieron en mayor riesgo de acoso en muchos ambientes. A menudo, el acoso refleja y sostiene un clima donde existe la inequidad, la falta de respeto y la exclusión. Lamentablemente, los aspectos relacionados con la jerarquía, la inequidad social y la intolerancia son ignorados en muchas de las teorías y los estudios relacionados con el *bullying*. A este respecto, como se lamenta Juanita Ross Epp, muy a menudo existe una doble moral en cuanto a la manera en que la falta de respeto se norma o se castiga (Epp y Watkinson, 1996):

Cuando respondemos a la violencia en las escuelas, si es que acaso respondemos, el enfoque es hacia los chicos violentos... Cuando algún estudiante avergüenza, ridiculiza, o reprende a otro alumno, eso se considera acoso, bullying o burla. Cuando un maestro hace lo mismo, entonces se considera como una práctica pedagógica adecuada (p. 20).

Al igual que con el “*bullying*” en general, el acoso con base en el prejuicio se desarrolla en algunos ambientes más que en otros – desafortunadamente, los climas de discriminación que alientan tal agresión son aún comunes. Por ejemplo, en encuestas sobre ambientes escolares en los Estados Unidos y Canadá (Nova Scotia) muestran que los estudiantes negros, más frecuentemente en comparación con estudiantes blancos y de otros grupos étnicos, creen que los maestros no los respetan, que el racismo es una problemática común en sus escuelas, y/o que no reciben un trato equitativo (Conrad, 2006; Gewertz, 2006). Conductas sociales complejas como los casos de *bullying* y el acoso por prejuicio suelen ser los tipos de victimización que son controlados con menos eficacia a través de prácticas típicas de disciplina escolar. Hay buenas razones para tratar de encontrar métodos más equitativos y eficaces para manejar los conflictos, la violencia y la exclusión social en las escuelas.

2. Estudios sobre la reducción de la violencia entre los jóvenes

Estudios que analizan una diversa gama de programas contra la violencia han demostrado que los remedios más eficaces deberían de ser multifacéticos, implementados exhaustivamente, y que incluyan apoyos para la formación de los maestros con una frecuencia y duración sustentables. Los meta-análisis de las evaluaciones corroboran la eficacia de programas explícitos de instrucción y de práctica (independientes del currículo o incluidos en el mismo) que facilitan el desarrollo de competencias sociales y cognitivas de los jóvenes, el respeto y la tolerancia en la diversidad, la inclusión de estudiantes marginados, y las oportunidades de involucrarse de forma positiva y de forjar relaciones fuertes – en un claro contraste ante los enfoques que plantean castigos severos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Erickson y McGuire, 2004; Hazler y Carney, 2002; Osterman, 2002; Scheckner, Rollin, Kaiser-Ulrey y Wagner, 2002; Schwartz, 1999). Los programas enfocados a la resolución de conflictos parecen ser al menos tan eficaces como otras medidas de prevención de la violencia (Jones, 2004; Skiba, 2000). Un estudio de factores sistémicos en 37 países demostró una correlación clara entre la variación del logro académico (donde existe una diferencia más amplia entre los alumnos de mayor y menor éxito académico) y los niveles de violencia escolar, independientemente del índice general de crimen en dichos países (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2003). Esto sugiere que los esfuerzos para jorar las oportunidades de éxito académico de los estudiantes en desventaja, podrían facilitar, de

igual manera, una disminución de la competencia destructiva, del aislamiento, y por tanto, de la violencia. Aunque la evidencia es clara en cuanto a que programas de alta calidad, y bien implementados, con las características antes mencionadas, son eficaces, es una realidad que muchas iniciativas para la prevención de la violencia que se han implementado son de menor calidad y/o no se desarrollan o se sostienen por completo. Por ejemplo, una encuesta de 886 directores de escuelas de nivel primaria a preparatoria reveló que las escuelas han implementado una extensa variedad de programas pero que éstos se caracterizan por una calidad de implementación por debajo del promedio (Crosse, Burr, Cantor, Hagen y Hantman, 2002). Por lo tanto, se sabe mucho acerca de métodos eficaces para reducir la violencia; sin embargo, lo que normalmente se implementa en las escuelas no se aproxima a tal estándar.

La evidencia antes mencionada, demuestra que el desarrollo de habilidades (tanto en estudiantes como en maestros y administradores) para la resolución de conflictos de manera constructiva, el respeto mutuo, y las competencias sociales, son elementos clave de cualquier iniciativa eficaz contra la violencia. Dichas iniciativas de desarrollar capacidades, son probablemente eficaces no solo porque expanden la capacidad de las personas y de sus comunidades para manejar los conflictos sin violencia, sino también porque durante el proceso de facilitar ese aprendizaje, a través de métodos enfocados en la participación, se fortalecen las relaciones. Los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de la educación en resolución de conflictos contribuyen a la participación y aprendizaje académicos al igual que a la disminución de la violencia.

El tipo de iniciativa más estudiada con relación a la formación de habilidades para la resolución de conflictos es la mediación entre pares (alumnos), la cual incorpora intervenciones reales para el manejo de disputas, al igual que la concientización y el desarrollo de habilidades a través de prácticas guiadas. Los programas de mediación entre compañeros pueden operar dentro de un programa co-curricular o en un salón de clase normal. Si son adecuadamente implementados, dichos programas tienen un efecto positivo impresionante disminuyendo la conducta destructiva-agresiva (y las suspensiones) y desarrollando el nivel de entendimiento, razonamiento y habilidades sociales de los participantes, así como su apertura para manejar conflictos de manera constructiva y no violenta (Bickmore, 2002; Burrell, Zirbel y Allen, 2003; Harris, 2005; Heydenberk y Heydenberk, 2005; Jones, 2004).

La eficacia de otros tipos de programas educativos (extracurriculares y en las aulas inclusivas) para la resolución de conflictos también está bien fundamentada (Brann-Barrett, 2005; Breunlin, Cimmarusti, Bryant-Edwards, y Hetherington, 2002; Jones, 2004; Jones y Sanford, 2003; Stevahn, 2004). Por ejemplo, un meta-análisis de 32 estudios cuantitativos reveló que el efecto promedio de estos programas para la resolución de conflictos se traduciría, en una predicción razonable, a una reducción de entre dos tercios a tres cuartos en la incidencia de alumnos que son víctimas de *bullying*, acosados verbalmente, o que se ven involucrados en peleas (Garrard, 2005). Tales iniciativas son más eficaces cuando forman parte de un enfoque integral y de largo alcance que abarca tanto la instrucción explícita y la práctica constante en la gestión de conflictos, la promoción de la equidad y de las prácticas restaurativas en las escuelas, así como para cuando estas iniciativas incluyen apoyos para el desarrollo docente (véase Opfer, 1997). En la actualidad, expectativas relacionadas al aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos están incorporadas a los requerimientos curriculares oficiales en diversas materias (Bickmore, 2005a), pero a menudo se carece de un apoyo

adecuado para que los maestros desarrollen las habilidades para facilitar dichos aprendizajes de manera eficaz (Bickmore, 2005b).

Ciertos académicos argumentan de manera categórica (aunque no siempre con pruebas sólidas) que los métodos basados en la negociación son ineficaces y hasta dañinos como respuesta al *bullying* y el acoso (p.e., Larkin, 1994). La víctima de acoso ciertamente podría estar en una situación de desventaja en una negociación con un victimario (quien por definición ha podido ejercer su poder sobre la víctima) – quizá aún más si la facilitación de la mediación se lleva a cabo por un compañero o compañera con poca experiencia. Del mismo modo, la postura que muchos documentos presentan en contra del *bullying* es ingenua e injusta hacia las víctimas al sugerir que el participante con menos poder en una interacción social debe tomar la responsabilidad de evitar ser victimizado a través del ejercicio de sus habilidades sociales.

Sin embargo, otros acercamientos enfocados en la resolución de problemas a través del diálogo –por ejemplo, procesos dirigidos por facilitadores capacitados y conscientes sobre la equidad durante reuniones en clase, conferencias en grupo, y otros procesos en círculo –son prometedores como una respuesta cabal a los problemas de acoso. Los procesos facilitados en círculo pueden mitigar ciertos males y prevenir daños adicionales; y a la vez, éstos sirven como plataforma para desarrollar la conciencia y la capacidad de los participantes para reconocer y resistir tal victimización (Morrison, 2007; Palazzo y Hosea, 2004). Algunos de los programas en contra del *bullying* que existen en la actualidad incluyen también el elemento de acción entre compañeros, a través del cual los alumnos (quienes de otra manera permanecerían como testigos pasivos) reciben capacitación para intervenir con el fin de disminuir la intensidad de la situación de acoso. Es así como la comunicación, al igual que el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, puede convertirse en una *parte* importante dentro de un esfuerzo más amplio para la prevención de la violencia, incluso en casos de acoso por prejuicio u otros tipos de *bullying*.

Más allá de una disciplina que sea equitativa y no punitiva, y de una educación para la resolución de conflictos, hay un aspecto adicional que es esencial para la prevención sustentable de la violencia: el desarrollo y la restauración de relaciones sanas, tanto dentro de las escuelas como entre las escuelas y sus comunidades; prestando atención a los asuntos de equidad; construyendo un sentido de comunidad; y llevando a cabo esfuerzos para reparar o mitigar los daños que las personas se causan entre sí. Las relaciones respetuosas y equitativas sirven como motivación para actuar de forma no violenta y también como un recurso (capital social) para la gestión constructiva de los conflictos (Claassen y Claassen, 2004; Gladden, 2002).

Pedagogías aplicadas dentro del aula, tales como el aprendizaje cooperativo incluyente, pueden ayudar a construir estas relaciones sanas y equitativas y a reducir la violencia (Aronson, 2000; Romo, 1997). Un diálogo abierto y dirigido dentro del salón de clase sobre temas significativos es un método eficaz para desarrollar habilidades, conciencia, relaciones y el deseo de participar en procesos democráticos (Angell, 1996; Hahn, 1998; Hess y Posselt, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schultz, 2001). En aquellos raros casos donde se discuten temas morales o existenciales dentro del aula, los estudiantes reportan que estas discusiones las consideran como sus experiencias de aprendizajes más memorables y significativas (Simon, 2001). La construcción de la paz justa, eficaz y sustentable, requiere un sistema complejo que fomente relaciones

equitativas, la educación para la resolución de conflictos y la educación en contra de los prejuicios, así como oportunidades accesibles para la gestión del conflicto negociada y restaurativa, que pueda reducir significativamente la necesidad de intervenciones reactivas o punitivas para la seguridad. Solo este enfoque amplio de construcción de la paz justa (*peacebuilding*) es lo suficientemente poderosa para realmente prevenir el acoso, abierto o encubierto, con base en los prejuicios, así como otros tipos de *bullying*.

3. Método y Locaciones de la Investigación

El proyecto (llevado a cabo entre 2002 y 2007) consistió en un análisis cualitativo del conjunto de programas de intervención y prevención puestos en marcha para combatir la violencia y fomentar el aprendizaje cívico para una paz sustentable en tres distritos escolares urbanos que sufren desventajas sociales y económicas y que cuentan con poblaciones de estudiantes heterogéneos, pertenecientes a varias minorías étnicas. El objetivo principal era comprender la interpretación de los educadores, al igual que conocer la implementación de una amplia gama de políticas educativas y de actividades interconectadas de aprendizaje en contra de la violencia y a favor de la resolución de conflictos y la construcción de la paz justa. En su conjunto, todas estas políticas y actividades se conceptualizan como un currículo “experimentado” (implícito) para la gestión del conflicto y de la ciudadanía. Este artículo resalta en especial el discurso y las iniciativas en torno al *bullying*. Se basa principalmente en entrevistas hechas a un gran número de empleados del distrito escolar de mayor extensión. Información y otros antecedentes adicionales acerca de los programas y políticas de cada distrito se consiguieron a través de los diarios locales, al igual que de documentos oficiales de las escuelas, de los programas escolares, de la junta de administración, y del gobierno de la provincia.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre la primavera y el otoño de 2005 en el Distrito A, el cual se detalla en este artículo. El Distrito A es un distrito escolar urbano importante, compuesto de centenares de escuelas con una población estudiantil que se aproxima a los 300,000 alumnos. De éstos, alrededor de la mitad nacieron en otro país y más del 40 por ciento son minorías y descendientes de una amplia variedad de etnias. Para fines de comparación, otros estudios a menor escala se llevaron a cabo en el Distrito B (aproximadamente 150 escuelas, más de 50,000 alumnos, alrededor del 10 por ciento nacidos en el extranjero, y alrededor del 10 por ciento son minorías, incluyendo una comunidad negra que históricamente ha sido parte de la ciudad) y el Distrito C (con aproximadamente 100 escuelas y 35,000 estudiantes, alrededor del 12 por ciento nacidos en el extranjero, alrededor del 10 por ciento de origen nativo/aborigen, y alrededor del 15 por ciento son minorías). Los distritos A y C reciben una cantidad equiparable de fondos por estudiante; en cada caso, parte de ese recurso va explícitamente dirigido a las escuelas con mayores necesidades, las cuales fueron parte de este estudio. El Distrito B recibía una cantidad de fondos por alumno considerablemente menor que la de los otros dos distritos; y dichos fondos se distribuían dentro del mismo distrito de manera poco equitativa.

Se seleccionaron a los informantes clave de forma deliberada, basándose en sus altos niveles de actividad y liderazgo en los esfuerzos relacionados con la contención de la violencia (*peacekeeping*), la resolución pacífica de los conflictos (*peacemaking*) y la construcción de la paz justa (*peacebuilding*)—intervención, prevención y equidad— dentro del salón de clase, así como en las políticas y programas de toda la escuela. Los entrevistados, quienes fueron identificados a través de documentos públicos y por

recomendación de sus colegas, representan un amplio rango de actividades relevantes en los programas, identidades étnico-culturales y de género, roles dentro de la organización, y puntos de vista. La representatividad racial y étnica en las muestras reflejan aproximadamente las proporciones demográficas del personal de cada distrito, pero desafortunadamente, las minorías representan una proporción tan baja del personal que los entrevistados que son parte de estas minorías no se identifican como tales, para proteger su anonimato.

En el distrito A, hubo un total de 51 entrevistados de los cuales 34 eran parte de cinco escuelas de referencia (véase más adelante). Cuatro de los entrevistados participaron en programas ejemplares de resolución pacífica de conflictos en otras escuelas del distrito. Los 13 entrevistados restantes fueron designados por el distrito (incluyendo uno en un rol de gobierno provincial relevante al trabajo de este distrito sobre el tema en particular). Los estudios comparativos de los Distritos B y C incluyeron 16 y 22 entrevistas respectivamente, durante el invierno y primavera del 2006, con proporciones similares de personal de las escuelas, y aquellos designados por los distritos, y provenientes de la provincia, pero ninguno provenía de las escuelas de referencia.

Las escuelas de referencia seleccionadas –dos preparatorias (AHS y BHS), una escuela primaria (CES), y dos escuelas primarias/secundarias (DES y EES)– fueron identificadas por personal del distrito con base en criterios previamente acordados:

- a) Todas eran parte de los ambientes menos privilegiados del distrito, con poblaciones de estudiantes de diversas etnias, bajos ingresos familiares en promedio, una alta proporción de inmigrantes recientes aprendiendo inglés, y altas tasas de movilidad dentro y fuera de las escuelas.
- b) A su vez, los altos índices de expulsión en BHS y EES (en comparación con AHS, CES, y DES) indicaron que estas escuelas experimentaban una divergencia en el manejo de conflictos y de la violencia en su población estudiantil.

Se entrevistaron entre 5 y 12 personas por plantel, dependiendo del tamaño de cada escuela. Al igual que con la muestra más grande, en estas escuelas se buscaron entrevistas con personas que tuvieran participación en varias actividades curriculares y/o co-curriculares relacionadas con escuelas seguras e inclusivas y con educación relacionada a los conflictos.

Los entrevistados que son parte del personal de la escuela se identifican con códigos que apuntan a su función principal; maestro = T, administrador = P, apoyo estudiantil = SW, formador en la resolución de conflictos = CRE, si ejercen en una preparatoria = HS o una primaria = ES, y su género (F o M). Los entrevistados que fueron designados por los distritos se identifican con códigos que representan su función general y su género. Los datos son ilustrativos, no necesariamente se pueden generalizar hacia otros participantes dentro de esas escuelas o distritos.

La participación en las entrevistas era voluntaria, confidencial (ocultando cualquier detalle identificador), semi-estructuradas, y por lo general, audio grabadas, con una duración de entre 35 a 50 minutos. En dichas entrevistas, se invitaba a los participantes a describir programas actuales, recientes o planeados, o actividades que ellos consideraran relevantes para cualquiera de los siguientes aspectos: la contención de la violencia (*peacekeeping* – medidas de seguridad, intervención individual intensa debido a problemas serios de conducta), la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking* – desarrollo de habilidades comunicativas, de negociación, de mediación y de restauración), y/o la construcción de la paz justa (*peacebuilding* – de largo y amplio

alcance, oportunidades a largo plazo para estudiantes y personal escolar en su formación para la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y equidad, el diálogo y la toma de decisiones sobre asuntos conflictivos, y/o estructuras para fortalecer las relaciones con la comunidad).

4. Resultados

4.1. ¿Cómo se entiende el “Bullying”?

En el Distrito A, al igual que los Distritos B y C, hubo un cambio en el foco de atención, el cual provocó un distanciamiento de los métodos de resolución de conflictos amplios hacia un enfoque centrado en el *bullying*. En cuatro de las cinco escuelas de referencia, la preocupación sobre el *bullying* fue prominente (aunque en las entrevistas se preguntó sobre los conflictos y la violencia, sin mencionar el *bullying* o el acoso). Varios miembros del personal que fueron designados por los distritos comentaron que en años recientes habían escuchado “más conversaciones sobre el *bullying*, una mayor concientización” (Student Services1F). Varios de los entrevistados que formaban parte del personal escolar también notaron que la atención que se había prestado recientemente al *bullying* pareciera haber eclipsado otras preocupaciones e iniciativas estudiantiles sobre conflictos (CEST1F y CEST2M) y/o reportaron que su propia preocupación sobre el *bullying* se había incrementado (DESP1M; DES3TsF; AHST1F).

Cinco de 13 miembros del personal que fue designado por los distritos mencionaron (sin que les hubiese preguntado) la preocupación de que los recursos y la atención que se habían designado originalmente a los esfuerzos de resolución de conflictos por medio de la mediación entre pares (Province1F; Student Services3M), y a programas contra la violencia, como por ejemplo, para la prevención del abuso infantil (Student Services2M), habían sido reasignados a programas contra el *bullying*.

Los entrevistados que formaban parte del personal escolar confirmaron un cambio similar: “Los niños y los maestros han aprendido a usar ese lenguaje: ‘no dejes que abusen de ti, usa tus palabras, díselo a alguien’... los maestros hablan del *bullying* sin realmente definirlo como un tipo de agresión con poder... es una frase que ahora está de moda” (DEST2F, también AHSSWF). Confirmando esta preocupación, algunos de los entrevistados se refirieron a cualquier conducta de agresión física como acoso escolar (DESP1M, DESP2F). Al parecer, se estaba enseñando a los estudiantes a reportar a las autoridades (“díselo a alguien”) cada vez que la más mínima agresión o disputa ocurriera: este tipo de contención de la violencia (*peacekeeping*), tan enfocado en la autoridad, podría fomentar un incremento en la supervisión jerárquica y disminuir las oportunidades de los estudiantes para aprender a gestionar la resolución de conflictos entre ellos mismos.

A menudo, la conducta de acoso simplemente se etiqueta como “*bullying*”, ocultando los elementos de prejuicio que intensifican la victimización, mientras que cualquier agresión sospechosa en la que participaron varones no blancos se clasificaba casualmente como un problema de “pandillas”. Un líder educativo designado por los distritos explicó que las recientes iniciativas contra la violencia “solo etiquetan todo como *bullying*, nunca examinan los elementos subyacentes que constituyen dicho acoso – raza, género y equidad de clases sociales” (Equity2F). Los asuntos del prejuicio se ignoraban con frecuencia en las prácticas para contener la violencia, las cuales se enfocaban solamente en controlar los síntomas en lugar de examinar los asuntos subyacentes.

Por ejemplo, una encuesta, diseñada por el personal de una escuela preparatoria de referencia, sobre las medidas en contra del *bullying*, evitó cualquier referencia sobre el

prejuicio, el género o la diversidad cultural (AHSP1F y T1F). Otro docente del mismo plantel señaló en una junta del comité en contra del *bullying*, que la agenda escolar (la cual incluye reglas e información para los estudiantes) toca el tema del acoso, “mientras que queremos que los alumnos estén dispuestos a reportar un rango de problemas más amplio”. El término *bullying* parece ser más generalizado y con una carga [parece ser] menos intimidante que el nombrar [los problemas] tal y como son” (AHST4F). Es obvio que en cualquier contexto donde existe la inequidad, el grupo dominante se siente relativamente cómodo manteniendo el statu quo. El etiquetar al acoso basado en prejuicios como *bullying* hace su mención “menos intimidante”, pero esto podría desviar la atención que se le presta, distanciándolo de las raíces sociales y sistémicas subyacentes del problema.

El personal designado por los distritos, al igual que el de las escuelas de referencia describieron acosos con base en la raza –y el género– que se exacerbaban a raíz de ciertos eventos locales y globales. Algunos estudiantes musulmanes –especialmente las jóvenes que vestían un hiyab– fueron víctimas de acoso después de los ataques del 11 de septiembre de 2001 en contra los Estados Unidos; mientras que algunos estudiantes chinos recibieron maltrato durante la situación de pánico que se vivió en Toronto a causa del virus del SRASⁱ (Equity2F; BHST4M; EESP1M). Otros maestros de preparatoria afirmaron que algunos varones de ciertas comunidades de inmigrantes hicieron comentarios groseros (en un lenguaje que el personal docente no entendía) hacia las jóvenes de su mismo origen étnico. “Las chicas se sentían atrapadas por un conflicto de género con sus padres. Ellas no pueden recurrir a sus mamás... Ellas no saben cómo responder a los chicos” (BHST1F). Los entrevistados creyeron que estos problemas complejos de inequidad no se detectaban o se afrontaban adecuadamente dentro del entendimiento común que ha prevalecido sobre el *bullying*.

De esta manera, las disputas entre compañeros y el acoso con base en prejuicios obviamente ocurrieron en cierto grado en todas estas escuelas, pero los esfuerzos de los educadores estaban dirigidos principalmente contra la violencia que ellos llamaban “*bullying*.” Los programas en contra del *bullying* eran un requisito en el plan anual de las escuelas, pero no así ninguna otra iniciativa de construcción de la paz o de resolución de conflictos. Una administradora de primaria detalló cómo “al saber jugar el juego” pudo asegurar fondos adicionales para un programa en contra del *bullying* mientras que para otras iniciativas que consideraba igualmente valiosas sus solicitudes de fondos fueron rechazadas (CESP2F). Varios educadores lamentaron esta atención desproporcionada hacia el *bullying* ya que dentro del contexto de la escasez de recursos, esto significaba una relativa falta de atención a otros esfuerzos en favor de la construcción de la paz y en contra del prejuicio. Por ejemplo, un líder vio “una mayor necesidad para la resolución básica de conflictos que para las iniciativas contra el *bullying*. Las medidas contra el *bullying* son ciertamente importantes, pero hay mucho más que necesitamos estar haciendo: trabajo que verdaderamente sea preventivo” (Province1F).

4.2. Las diferentes interpretaciones de las políticas de control social para contener la violencia (peacekeeping)

Las contrastantes creencias y prácticas sobre el manejo del bullying solían ir en paralelo con el rango de creencias de los educadores sobre el manejo en general de la agresión y los conflictos:

Creo que aún existe división entre el personal sobre cómo se debe de afrontar el bullying. Un grupo quiere tomar medidas drásticas, con programas como el de tolerancia cero el cual

opera bajo la premisa de que los problemas se confrontan para que no se repitan. Otro grupo busca un método más proactivo para desarrollar habilidades con el victimario basándose en un entendimiento de qué es lo que los chicos necesitan y un cuestionamiento sobre qué es lo que causa la situación, creando una oportunidad para que los alumnos asuman la responsabilidad, alentándolos cuando lo hacen bien. Un tercer grupo sostiene que todo depende [de la situación] (DEST2F).

En los tres distritos, las entrevistas al personal designado por los distritos y al personal de los planteles apuntaron a una incertidumbre considerable y a una variación entre las escuelas sobre cómo interpretar las políticas de conducta. Algunos maestros y administradores escolares expresaron un gran deseo por lineamientos más claros (BHST3F, AHST3F). Otros parecieron pensar que el código de conducta del distrito era claro e inflexible: “Es la ley” (EEST1F). En algunos casos, los administradores incluso eligieron el no autorizar suspensiones que fuesen oficialmente obligatorias como consecuencia de ciertas conductas. “No nos sentimos obligados a seguir las políticas al pie de la letra; podemos ser más flexibles... [Por ejemplo] a veces, solicitamos que los padres vengan a recoger a sus hijos, sin nombrarlo una suspensión” (CESP2F, también EESP1M). En otras escuelas, donde el personal interpretaba las normas de forma más literal, los supervisores incluso instruyeron que se redujera el número de suspensiones (DES3TsF). Dependiendo de los prejuicios de los administradores, tal flexibilidad o firmeza podría desproporcionalmente poner en ventaja o desventaja a grupos específicos de alumnos.

Cuando los administradores escolares percibían algún acto de violencia, amenaza de violencia, o alguna otra infracción (posesión de drogas, vandalismo, robo, resistencia) de carácter especialmente serio, los miembros designados por la junta administrativa se involucraban. Ciertos miembros de este personal pasaban la mayor parte de su tiempo de trabajo respondiendo a incidentes serios, después de que estos ocurrieron, generalmente autorizando la suspensión, expulsión, o finalmente, la reasignación de ciertos estudiantes a otras escuelas. También referían a estos alumnos a que asistieran a varios programas de participación voluntaria para estudiantes suspendidos (Safe Schools3F; Safe Schools1M). Los administradores que preferían manejar los problemas a través de servicios de apoyo, como por ejemplo ayuda psicopedagógica, a menudo contactaban a otra oficina del distrito para solicitar la ayuda (BHSP1F; DESP1M). En otras instancias, los administradores contactaban al personal designado por los distritos de escuelas seguras porque no sabían con quién más acudir, pero sostenían que lo que realmente deseaban era más personal de servicio de apoyo estudiantil en sus escuelas. Bajo las condiciones de escasez de recursos, era obvio que una cantidad importante de recursos humanos se destinaba a la aplicación de políticas y castigos; muy pocos recursos se designaban para la resolución de conflictos o para la educación sobre la equidad, y existía una gran demanda por más recursos destinados a los servicios de apoyo estudiantil.

Seis de los entrevistados reportaron que en su experiencia, los estudiantes varones y miembros de ciertos grupos minoritarios y de escasos recursos (a menudo de descendencia africana o inmigrantes del oeste de Asia) eran los estudiantes más frecuentemente castigados con suspensiones y expulsiones (Student Services1F; Safe Schools1M; Safe Schools3F; Equity2F; Province1F; Equity1F). Una administradora escolar señaló que en su escuela, los alumnos identificados por su conducta irregular eran los que más suspensiones recibían, aunque ella en lo personal tomaba en consideración los factores contextuales y era menos severa con las primeras infracciones (CESP1F). Otro administrador explicó: “Ese es el problema con tolerancia cero – siempre existen factores atenuantes que hay que valorar... Mientras que si existe un arma, entonces tienes que suspenderlos” (DESP1M). No hubo un consenso en ninguno

de los distritos sobre la manera de desarrollar la suficiente consistencia y firmeza en materia de disciplina y que, al mismo tiempo, fuera adecuadamente flexible y receptiva a las necesidades personales y sociales de los estudiantes.

A la vez, era obvio que ciertas poblaciones de estudiantes (en el Distrito A más que en los Distritos B y C), quienes ya de entrada vivían bajo circunstancias de vida altamente desafiantes, eran objeto de la aplicación desproporcionada de castigos y eran excluidos de la escuela a causa de la implementación de políticas disciplinarias.

Otras estrategias implementadas en varias escuelas para contener la violencia (*peacekeeping*) no implicaban un castigo directo; por ejemplo, la participación de la policía local en el plantel, la publicación de normas que prohibían ropa y accesorios asociados con pandillas, la contratación de vigilantes para los pasillos, la implementación de un sistema de video vigilancia y el requisito de que toda persona dentro de los planteles escolares portaran una credencial de identidad. Todos los entrevistados que mencionaron estas medidas las apoyaban (con cierto grado de variedad). Ellos las veían como estrategias para establecer límites mínimos, sin embargo no un proceso que efectivo deno una real resolución de conflictos (AHSP2F; AHST1F; BHST1F; BHST5F).

4.3. La intervención terapéutica y el diálogo dirigido por los administradores

En dos de las escuelas de referencia con menores índices de violencia, los administradores escolares enfatizaron la facilitación del diálogo cara a cara entre los estudiantes en conflicto. El director de una escuela primaria explicó que su “estrategia se basa primordialmente en la conversación”, por ejemplo planteando tres preguntas a los estudiantes que habían sido enviados a su oficina por causa de alguna conducta agresivo (¿Qué pasó?, ¿quién crees que es el responsable?, ¿Cómo te gustaría resolver este problema?). En seguida, cuando el director lo consideraba adecuado, dejaba a los alumnos solos para que entre ellos negociaran una serie de acuerdos, mismos que le proporcionarían a él para discutirlos entre todos (EESP1M). El director de una preparatoria dijo que la subdirectora llevaba a cabo una “mediación” con estudiantes en conflicto, donde les animaba a llegar a un entendimiento y a que “mostrarán su arrepentimiento” por la agresión cometida (AHSP1 y AHST1F). Por supuesto, la posición de poder de un administrador influiría sobre el carácter de estas conversaciones: en la práctica, esto implicaría actuar como consejero o árbitro más que promover la toma de decisiones (resolución pacífica de conflictos) autónoma por parte de los alumnos. Sin embargo, una facilitación eficaz del diálogo por parte de una figura de autoridad podría crear un espacio para que algunos estudiantes participen en algún conflicto desarrollen cierto nivel de entendimiento y empatía, mientras que, al mismo tiempo, se generan las condiciones para contrarrestar el poder que ejercen los alumnos que incitaron el *bullying*.

En la misma preparatoria donde a veces se ofrecía la mediación dirigida por la subdirectora, un maestro consejero describía un “programa de ajuste de actitud” el cual era un requisito para algunos estudiantes acusados de instigar el *bullying*: “Tienen que [asistir durante su hora de comida o de receso y] llenar un folleto y, ver un video llamado *Bully Beware*, y luego tienen que completar otro folleto” (AHSP1 y AHST1F). Este estudio no reveló ninguna evidencia sobre la posible eficacia de tales medidas, ni en entrevistas ni en la literatura de investigación. Por una parte, es la contención de la violencia lo que activa algún esfuerzo para la intervención terapéutica focalizada (por ejemplo, la educación especial), en lugar de que solo sea una especie de castigo

excluyente. Por otra parte, este método parece estar basado en un entendimiento equivocado del *bullying* y sus causas, por medio del cual se culpa a los victimarios de manera individual mientras se ofrece una formación que muy probablemente sería rechazada por estos individuos.

En la misma preparatoria, una trabajadora social describió como la “agresión obvia...cualquier acto de índole físico” y que se manejaba a menudo con un castigo severo por parte de los subdirectores (suspensión y expulsión – no mencionó la mediación citada por el director en los párrafos anteriores), a diferencia de que si el problema no implicaba “ningún daño físico” – especialmente patrones de agresión o amenaza relacional – a veces enviaban a los alumnos con ella para que recibieran apoyo o éstos le eran referidos a ella por algún maestro (AHSSWF). La trabajadora social mencionó que cuando los alumnos tenían buenas relaciones con los maestros, los problemas de *bullying* y de conflictos se podían manejar más fácilmente, con frecuencia antes de que éstos empeoraran. Cuando estas relaciones no se desarrollaban, los estudiantes a menudo se sentían renuentes a hablar, por el temor a ser vistos como débiles o “chismosos” si buscaban la ayuda de un adulto.

El caso de esta preparatoria demuestra cómo un conjunto de distintas respuestas a la violencia pueden coexistir en una misma escuela. Es obvio que diferentes tipos de conflicto al igual que diversas situaciones de vida de los estudiantes ameritan diferentes respuestas. Un colaborador del área de servicios de apoyo estudiantil explicó que “Ambos [el control social para contener la violencia y los servicios de apoyo psicopedagógicos] son verdaderamente necesarios, pero es importante no confundirlos” (StudentServices3M). Las situaciones que ameritan una resolución de conflictos (las cuales son normales y no deberían de ser castigadas o ser vistas como patologías) se distinguen de situaciones que ameritan ya sea el apoyo psicopedagógico o el castigo. Al mismo tiempo, todas estas respuestas al conflicto se administraron bajo la sombra de severas normas de castigo instauradas por el distrito, las cuales a veces tomaban precedencia por encima de otras opciones restaurativas. Dudas acerca de situaciones de discriminación por prejuicios podrían surgir cada vez que la distinción entre los objetivos de control social, los objetivos terapéuticos, y los objetivos de resolución de conflictos no quedan claros, así como cuando este repertorio de respuestas no se encuentra equitativamente accesible, en la práctica, para todos los miembros de la comunidad escolar.

Los recursos para el apoyo estudiantil eran escasos y estaban distribuidos desigualmente. Algunas escuelas contaban con acuerdos de cooperación con agencias sociales locales encargadas de suministrar diferentes tipos de apoyo a los alumnos y a sus familias, mientras que los recursos de otras escuelas estaban mal coordinados o éstas solo recibían visitas esporádicas del personal de apoyo contratado por la junta de administración del distrito. Un trabajador social designado por los distritos dijo que una gran parte de su carga de trabajo se concentraba en la gestión de la evaluación de riesgos y el apoyo terapéutico en situaciones severas de *bullying* y otros tipos de violencia. Dijo que la naturaleza de su trabajo había evolucionado desde hace 15 años; cada trabajador social desarrollaba una relación cercana con los estudiantes, las familias y el personal de tres o cuatro escuelas a las cuales estaban asignados (“éramos una parte real de la escuela”). Cuando se llevó a cabo este estudio, cada trabajador social era responsable de muchas escuelas adicionales, trabajaba a través del equipo de apoyo entre pares, y (al igual que otro personal designado por los distritos) pasaba la mayor parte de su tiempo respondiendo a incidentes críticos de violencia (Student Services3M).

Para tratar de fortalecer la capacidad al nivel de la escuela para medidas no punitivas, el área de asesores del Distrito A recientemente desarrolló y repartió en cada escuela una carpeta con recursos impresos para el manejo del *bullying*. Desafortunadamente, esta herramienta no incluía recursos para el desarrollo profesional o para la planificación de los tiempos del personal, por lo que la mayoría de los entrevistados no había nunca revisado la carpeta, si es que acaso sabían que ésta existía (p.ej., DESP1M). Después de las entrevistas, el gobierno de la provincia aportó una suma de dinero a cada escuela para su uso en programas y recursos contra el *bullying*, pero (como se implementó en el Distrito A) se les concedió a las escuelas solo unos pocos días para que decidieran cómo gastar ese dinero; este tiempo no fue suficiente para cubrir los permisos del personal para que asistieran a las capacitaciones o para resolver problemas (información procedente de un memorando oficial de la junta administrativa, del 22 de marzo de 2006, que suministró la persona entrevistada).

4.4. Eligiendo y comunicando expectativas sobre conducta no-violenta

Las entrevistas demostraron claramente que el personal de las escuelas de referencia que contaban con una tasa más baja de suspensiones se sentían más cómodos (que el personal de las escuelas de referencia con las cuales compartían las mismas características demográficas) con los métodos que ellos y sus escuelas estaban manejando para afrontar el *bullying*, al igual que otros tipos de agresiones entre los alumnos. Aunque la preocupación era más palpable y se sentía más contundentemente en las escuelas con crecientes índices de agresión y castigo, a través todo el sistema, muchos de los entrevistados expresaron incertidumbre al igual que preocupación acerca de los métodos actuales utilizados en la formación sobre el manejo de la agresión y de los conflictos.

En total, los 89 educadores entrevistados para este estudio (de los tres distritos escolares urbanos) mostraron un creciente entendimiento común, de que las normas de la conducta no-violenta se aprenden y que el personal de las escuelas tiene la responsabilidad de comunicar e instruir de manera explícita las conductas que esperan que los alumnos exhiban (véase Schimmel, 1997). Con frecuencia, los educadores expresaron su deseo por prácticas unificadas y consecuentes para el manejo de la conducta agresiva.

Existen demasiados métodos diferentes y demasiada gente tratando de lidiar con el problema del *bullying* en la escuela –como la parábola de los ciegos y el elefante– viéndolo desde diferentes ángulos pero sin entender la imagen completa...El comité [de personal escolar] contra el *bullying* está intentando promover un método integral para afrontarlo en toda la escuela...[para tener] un mismo lenguaje y método que usen todos los maestros desde el kínder hasta el octavo de secundaria. Cuando [los estudiantes] llegan al octavo, ya tendrían 10 años de un método consistente y pueden desempeñar el rol de mentores [de los alumnos más jóvenes]. (DESP1M)

Mientras que en otros tiempos y lugares, tal vez normas homogéneas y arraigadas en la cultura podrían haber sido asumidas y aceptadas, estas escuelas (con poblaciones diversas y que están en constante movimiento) intentaban construir conocimientos y normas culturales para el manejo de los conflictos de manera explícita a través de programas regularizados. Estas estrategias se extendían a través de actividades como “asambleas sobre escuelas seguras al principio de cada periodo escolar para repasar las normas” (BHSP1F), o se motivaba a los alumnos a “establecer las reglas de su salón de clase al inicio del periodo escolar” (BHSP1F), o se participaba en la formulación de

acrónimos y palabras clave que describían las expectativas para el manejo de conflictos – “respeto, responsabilidades, actitud, opciones y cooperación” – enseñado y aplicado regularmente al manejar conflictos estudiantiles por el personal docente y administrativo de una escuela. Se podría argumentar, junto con académicos como Lederach (1995), que el prescribir respuestas homogéneas a los conflictos podría ser considerado una imposición y pondría límites a la relevancia cultural. A la vez, las normas sociales no pueden engrasar las ruedas de la comunidad si éstas no se comparten, al menos parcialmente.

Para comunicar tal grado de consistencia a los alumnos, el personal primero tiene que alcanzar un consenso en equipo (a través de deliberaciones democráticas o al adherirse a las reglas de la administración) sobre los métodos y principios básicos. A causa de recursos limitados y la falta de consenso en los niveles más altos de la jerarquía, tales decisiones se relegaban para que el personal de las escuelas las descifrara. El tiempo para el desarrollo profesional y asesoramiento del personal también se veía altamente limitado, lo que convertía a la construcción de un consenso colegiado, al igual que la formulación de otras estrategias, en un gran desafío, especialmente en las escuelas que más lo necesitaban. Un director expresó su queja: “Siento que la junta administrativa envía un mensaje contundente para ‘mantener nuestras escuelas seguras’, aunque esto se sustenta con poco apoyo económico” (CESP2F).

4.5. Enfoques basados en el reconocimiento y la recompensa extrínseca

Una manera prominente en la que muchas escuelas primarias del Distrito B se aproximaron a la meta de comunicar las normas comunes se llevó a cabo por medio de los llamados programas de educación del carácter, a través de los cuales el personal docente debería de “sorprender a los estudiantes cuando se portaban bien”. Ciertos estudiantes recibían un reconocimiento público y/u otras recompensas extrínsecas (como boletos que se podían canjear por algún gusto o antojo) que describían y afirmaban su “buena” conducta. Muchas veces, estas iniciativas incluían un tema por mes, por ejemplo la cualidad de escuchar con atención o de ser servicial:

Creo que actualmente la escuela está evolucionando en su manera de lidiar con el bullying. Se han implementado estrategias más proactivas – ya no solo reactivas. Estamos tratando de lidiar con el conflicto antes de que ocurra. Somos una escuela de “Ases del Futuro” (Future Aces): Los maestros ven a los chicos mostrando una conducta inclusiva, cuidando a sus compañeros, y más. Los alumnos son mencionados en el sistema público de megafonía y también se les agradece [señalando a un tablero de anuncios en donde se publican los nombres de tres o cuatro alumnos junto con una descripción de su conducta ejemplar.] Las iniciativas del pasado quedaban cortas...el enviar a los alumnos a la oficina [del director]... [Solo] apegándonos a las políticas y procedimientos. Solamente se veía la agresión física, sin importar el contexto. Antes, había un mayor enfoque en castigar ciertas conductas según lo dictaba la política. Ahora, se trata más de comunicación (DEST2F).

Los materiales utilizados en estos programas por lo general incluían sugerencias de actividades docentes enfocadas en cada uno de los temas del mes, pero en la práctica, las implementaciones de estas lecciones eran escasas, desiguales, y no sostenidas después del periodo inicial del programa. Un maestro explicó:

Todos [los maestros] tenían una carpeta [de Future Aces] para llevar a sus clases, pero no veo que muchos la usen ahora. Seleccionábamos a dos alumnos (por su buena conducta) a fin de mes para otorgarles un premio, pero eso era todo – nada más (DEST1F).

Dichos programas son señalados por promover el adoctrinamiento en valores culturalmente dominantes al igual que en conductas de obediencia de una forma poco crítica, de tal manera que se podrían obstaculizar los objetivos para la creación de un clima escolar de apoyo y cordialidad (Otten, 2000). Los prejuicios inconscientes de

quienes implementan el programa pueden exacerbar resultados inequitativos si los niños y niñas de diversos orígenes étnicos reciben recompensas que refuerzan los estereotipos. En una asamblea a fin de mes no se puede aplicar lo que se conoce como pedagogía eficaz, según lo explicó un director “Junio era el mes del “respeto” [de acuerdo al programa *Future Aces*]; así que a fin de mes, se organiza una asamblea en la cual entregamos premios, y veo a los demás alumnos rascándose la cabeza, preguntándose ¿Cómo es que ese chico se ganó eso?” (DESP1M). Del mismo modo, un maestro líder explicó,

Mi teoría sobre los sistemas de reconocimientos y sus consecuencias es que éstos deben tener inmediatez...a diario, quizá hasta más seguido con los alumnos más pequeños, por ejemplo justo después del recreo...De no ser así, ellos no recuerdan...Por lo tanto, el que los alumnos de primaria reciban premios una vez al mes no tiene sentido. Creo que si bien les gusta recibir un premio, no entienden por qué lo recibieron (CREEST1F).

Aun en la rara instancia de una implementación integral que afirme la diversidad cultural y ofrezca una retroalimentación inmediata sobre la conducta; la literatura no ofrece evidencias concluyentes acerca de la eficacia de los programas contra el *bullying* que se enfocan en la formación del carácter a través de la premiación extrínseca. Por una parte, estos programas (en teoría) podrían afirmar los actos de resistencia al *bullying* como la bondad o el apoyo a compañeros en vez de actuar como testigos pasivos. Por otra parte, ya que el *bullying* es un fenómeno social complejo y los programas de premiación se enfocan en la evaluación de individuos, el personal escolar debería al menos recibir una formación de calidad para reconocer, nombrar y dar respuesta a los comportamientos sutiles implícitos en las relaciones humanas. Los programas curriculares de premiación extrínseca como estos, a menudo se establecen no porque se les atribuya eficacia, sino porque son fáciles de implementar sin destinar recursos al desarrollo profesional.

4.6. Oportunidades para el “liderazgo” estudiantil

Al igual que los adultos, los estudiantes prosperan cuando reciben la oportunidad de tomar la iniciativa, desarrollar habilidades a través de la práctica guiada y compartir la responsabilidad hacia la construcción de la paz (*peacebuilding*). Los entrevistados lamentaron el cambio de prioridad hacia un enfoque relativamente controlador, alejado del desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo estudiantil. “Me parece que no hemos ayudado a los maestros a establecer una plataforma segura sobre la cual los alumnos puedan experimentar cierta libertad...Creo que subestimamos a los alumnos” (Province1F). Los resultados de este estudio confirman la importancia de dichas oportunidades para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*); y las escuelas de referencia nos brindan un ejemplo interesante sobre las iniciativas y liderazgo de los estudiantes que proyectan diferentes implicaciones para la reducción de la violencia, y en particular a favor de los esfuerzos contra el *bullying*.

Un factor clave que distingue a las escuelas de referencia relativamente pacíficas de las que cuentan con un alto índice de violencia fue la cantidad y variedad de opciones dentro de las mismas para la participación activa de estudiantes y para el liderazgo estudiantil. La escuela BHS tuvo una notable variedad de afinidad y actividad entre grupos estudiantiles autónomos, bajo la dirección de un consejo estudiantil dinámico (BHST4M; BHSP1), aunque algunos maestros todavía deseaban que existieran iniciativas de liderazgo adicionales dedicadas a la resolución pacífica de conflictos y en particular, a una educación equitativa (BHST3F; BHST5F). Los estudiantes también se

desempeñaban en diversos roles de apoyo que incluían capacitación, por ejemplo, como mentores de estudiantes inmigrantes o utilizando un radio portátil cuando prestaban apoyo de primeros auxilios en actividades relacionadas con la seguridad. Además, la directora sostenía juntas con una selección de grupos diversos de aproximadamente diez alumnos por mes, donde les decía “Ustedes hablan y yo escucho.” Las iniciativas que resultaron, gracias a esas consultas informales, incluían que la directora y otros miembros del personal voluntariamente abrían el gimnasio a la hora de la comida para que los estudiantes pudieran jugar basquetbol, a cambio de que los alumnos participantes mejoraran su asistencia a clases (BHSP1F). En una escuela primaria, se reclutaron de manera regular estudiantes de orígenes étnicos diversos para que se desempeñaran en varios roles de liderazgo y apoyo entre pares, así como para su participación en distintos eventos, como las jornadas deportivas (EEST1M y EEST2F). En otra escuela primaria, además de otorgar un estatus de alto rango, a los monitores de pares seleccionados cuidadosamente (véase más adelante), se formó un club de equidad, y se diseñaron otras actividades para brindar a los alumnos una amplia gama de oportunidades para la toma de liderazgo (CEST3F). En contraste, en las escuelas de referencia con alto índice de violencia, una escuela primaria y una preparatoria, las actividades relacionadas con el liderazgo estudiantil y la autonomía eran mínimas y se limitaban solo a los estudiantes obedientes.

Varios educadores lamentaron los recortes en el presupuesto del Distrito A (incluyendo tiempos concedidos a maestros líderes y a personal designado por los distritos para los servicios a estudiantes y para la formación para el manejo de los conflictos) en los últimos doce años; dichos recortes han causado la pérdida de la mayoría de los programas de liderazgo estudiantil para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*), en particular en el programa de mediación entre pares (Province1F; CREEST1F):

Creo que algo que se ha perdido, y por lo cual habíamos trabajado duro, fue el desarrollo de programas de mediación entre pares. La mayoría de las escuelas se dieron por vencidas... Es importante que pongamos a los alumnos a participar y a compartir el liderazgo... Pero estos programas no se pueden operar sin recursos. Se necesita apoyo económico, capacitación, tiempo del personal, liderazgo, y buena voluntad para que estos programas sucedan... Ya casi no suceden en el sistema... Creo que los programas de mediación entre pares, cuando se hacen bien, resultan ser increíblemente positivos, aportando beneficios duraderos (Safe Schools1M).

Los entrevistados que habían experimentado el éxito de los programas de liderazgo para la resolución pacífica de conflictos en el pasado, en especial aquellos que mantenían a los alumnos de orígenes diversos involucrados de una manera exitosa, dijeron haber destinado tiempo del personal para desarrollar y apoyar el proceso (AHSP2F; Student Services1F). Esto corrobora las conclusiones de investigaciones previas sobre aquello que hace que dichos programas de formación para la resolución de conflictos sean eficaces, equitativos y sustentables.

Los maestros y administradores mencionaron con frecuencia que les gustaría implementar una especie de programa de liderazgo en la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) entre pares, aunque sus comentarios revelaron de manera no intencional distinciones de poca claridad sobre la resolución de conflictos, el asesoramiento, el monitoreo, y otras funciones de apoyo (p.e., DESP1M). Unos cuantos educadores (en contraste con las perspectivas académicas mencionadas arriba) consideraban que dichos estudiantes líderes podrían ayudar a aliviar la situación del *bullying* (Comité escolar contra el *bullying* de las DESP1M y AHS; AHSP1 y AHST1).

Años atrás, una de las escuelas primarias de referencia había mantenido un programa de monitoreo entre pares, descrito como “algo similar a la resolución pacífica de conflictos”

(CESP1F). Estos eran alumnos de un estatus elevado provenientes del nivel más alto de la escuela y seleccionados por los maestros y administradores, quienes los veían como líderes cooperativos y “positivos”. El asesor del programa explicó que estos estudiantes “eran vistos y respetados como modelos a seguir y como monitores de la seguridad de los demás estudiantes... Los [monitores] de hecho tienen cierto poder; francamente, no quiero poner líderes negativos en una posición en la cual podrían potencialmente abusar de ese poder” (CESP1F). Estos líderes designados recibieron capacitación y sostenían juntas regulares con el maestro asesor. Ellos desempeñaban este cargo en parejas ubicadas en distintos lugares de la escuela, durante los recesos, antes y después de la escuela – recordándoles a los estudiantes de esperar su turno, de quitarse la gorra al entrar al edificio, etcétera:

Los [monitores] lidian con las cosas pequeñas –obviamente no queremos ponerlos en peligro... sabes, cosas como: él ya no quiere ser mi amigo, o ella me empujó; o ellos no quieren jugar conmigo... Claro que siempre tenemos maestros de guardia cuando los alumnos están ahí, y los monitores son un segundo par de ojos... Ellos [los monitores] van por el hielo o las curitas si alguien se cae y se lastima, de esta manera, el maestro no se retira del patio de recreo para lidiar con algo pequeño... Y si es algo más grande, algo demasiado agresivo --- como una pelea o una situación de bullying –obviamente se lleva a la oficina para que el personal lo solucione (CESP1F).

Queda claro que estos estudiantes líderes no constituían una representatividad completa de la diversidad de la población en la escuela. Ellos hacían más por reforzar las reglas (contener la violencia – *peacekeeping*) que por facilitar negociaciones para la resolución de problemas entre pares de manera autónoma (*peacemaking*). A su vez, los monitores eran respetados por sus pares (muchos querían ser monitores) y desempeñaban un servicio de mucho valor el cual se apoyó con entusiasmo por todo el personal de CES que fue entrevistado.

Ambos administradores expresaron que la función de los monitores era manejar problemas menores, pero éstos mencionaron que a veces tenían que afrontar situaciones de exclusión social (“Ellos no quieren jugar conmigo” -- CESP1F y CESP2F). Esto aquí sugiere, que el *bullying* se pudo haber entendido principalmente como agresión física, mientras los estudiantes líderes eran empoderados para involucrarse en algunos conflictos relacionales sin estar necesariamente conscientes de las implicaciones. De esta manera, este ejemplo de liderazgo entre pares conduce a algunas de las mismas dudas planteadas por los adultos líderes, en particular, cómo se puede distinguir entre el control social y el acto de aconsejar, de los roles que facilitan la resolución de conflictos – para lograr cada objetivo de una mejor manera y expandir las oportunidades de que varias estudiantes influyan en su medio ambiente de manera positiva. Estudiosos como Aronson (2000) advirtieron que el empoderamiento de unos pocos alumnos por parte de adultos en una escuela podría generar consecuencias no deseadas para algunos estudiantes marginados, ya que el incrementar la jerarquía de algunos (donde hay pocos espacios), rebaja la jerarquía de otros.

En pocas preparatorias del Distrito A, algunos alumnos seleccionados pudieron recibir créditos académicos (en asesoría, como parte de un curso llamado GPPⁱⁱ), y por lo tanto el distrito proporcionó tiempo para reuniones y asignó personal docente para que recibieran un curso de liderazgo en resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) entre pares con duración de un semestre. Esta situación tomó diferentes formas en tres programas examinados como parte de esta investigación. En la preparatoria AHS, de 20 a 24 estudiantes recibieron instrucción por parte de un maestro designado, con cierto

acompañamiento por parte de un maestro guía, un trabajador social de una agencia comunitaria, y una agencia externa:

Los capacitamos (en las cuatro primeras semanas del periodo) en formación de equipos, estrategias de comunicación, etcétera. Después aprenden sobre la mediación entre pares, estrategias contra el bullying, y resolución de conflictos y [ellos] empiezan a llevar a cabo ese liderazgo entre pares dentro de la escuela... Gran parte del tiempo se dedica a discutir lo que está ocurriendo en la escuela. Los alumnos son muy abiertos y sinceros acerca de temas como el bullying y de quiénes son los alumnos solitarios – asuntos que de otra forma, yo no podría conocer...Esto me permite facilitar el aprendizaje para enfrentar estas situaciones de manera constructiva (AHST2F).

Posteriormente durante y después del semestre, se suponía que los alumnos adoptarían un rol de liderazgo, trabajando en parejas para ofrecer mediaciones entre pares o visitando las clases del noveno grado con el fin de facilitar debates acerca de problemas en la escuela, incluyendo el bullying. Al maestro asignado le pareció difícil mantener el programa y por ello, solo se llevaron a cabo unas pocas mediaciones y unas tres presentaciones en clase (también AHST1F; AHSSWF).

Los entrevistados de la preparatoria AHS compartieron perspectivas contrastantes sobre cuáles estudiantes participaron en esta oportunidad de liderazgo. Los alumnos fueron nominados por sus maestros a través de participación voluntaria, tras consultar una descripción del programa. Todos los entrevistados expresaron que la gran mayoría de los alumnos nominados y quienes estuvieron de acuerdo en participar habían sido chicas. El maestro que hizo la selección y gestionó los pocos mediadores que quedaban dijo que el grupo incluía líderes “positivos” y “alternativos” (o “potenciales”), pero que todos eran estudiantes obedientes y responsables (ASHT1F). El maestro que dirigió el curso usó el mismo lenguaje de líderes alternativos pero describió que algunos alumnos participantes tenían calificaciones inferiores y que alguna vez habían sido suspendidos:

Estos alumnos tienen una buena relación con los llamados “chicos malos” de la escuela – los que siempre están en la oficina, siempre metidos en problemas. Ellos poseen este factor “cool”. Cuando esos alumnos (que andan en problemas) escuchan a sus compañeros diciéndoles que aquí a la gente no se le trata así, se convencen..., están más abiertos a la autoridad de sus compañeros que a la de los adultos (AHST2F).

Esta maestra, quien había participado en el curso por primera vez el mismo año de las entrevistas, dejó entrever su entusiasmo tras haber involucrado a este tipo de líderes alternativos en el liderazgo para la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, el rol que ella describe suena más como una asesoría entre pares o monitoreo que una facilitación de la toma de decisión autónoma entre pares (mediación). El director y al menos otro maestro deseaban expandir este programa, para que “mediadores entre pares” manejaran casos de bullying. Cuando se les preguntó si pensaban que la mediación entre pares era un proceso adecuado para atender situaciones de desbalance en el poder, dijeron que no se les había ocurrido que esto podría presentar problema alguno (AHSP1 y AHST1).

Para fines comparativos, entrevistamos al coordinador de un renombrado programa de mediación entre pares asociado con un curso GPP en otra preparatoria del Distrito A. Esa escuela ofrecía algunas secciones del curso cada año, con matriculación voluntaria e incluía a estudiantes nominados por sus maestros o auto matriculados con base en ambas cualidades de liderazgo “positivo” y “negativo”, más unos cuantos estudiantes que “necesitaban ayuda para el manejo de la ira”. El curso se enfocaba en habilidades de comunicación y discusión, e incluía un elemento fuerte de lectura y escritura:

Los capacitamos en la escucha activa, en enfrentar obstáculos, en la comunicación conciliadora, en asertividad, en resolución de conflictos y en liderazgo – todos estos

elementos incluyen un elemento de lectura y escritura. Los estudiantes deben mantener un diario semanal...El enfoque del curso es discutir temas personales y de cómo ser de ayuda para sus pares. Es un curso sobre liderazgo...Se requiere una entrevista [para poder ingresar al curso]. Casi nunca hemos rechazado a nadie...Llenar los grupos no es difícil, aunque las chicas se interesan más que los chicos. Tengo que convencer a algunos varones para que se animen. En promedio, el número de varones matriculados es del 25 por ciento por grupo (CREHS1T2F).

De las clases GPP que se impartían en simultáneo, se invitaron a unos 12 estudiantes al año, en los cuales se veía reflejada la diversidad del cuerpo estudiantil, para que se convirtieran en mediadores entre pares. El coordinador convocó a esos alumnos a un día adicional de capacitación para reforzar el aprendizaje sobre la resolución de conflictos presentado en el curso GPP.

Este programa se había mantenido en la escuela durante al menos 10 años; a través de éste se ofrecía mediación de conflictos por la recomendación expresa de algún administrador, maestro, o directamente por algún compañero de clase. Los mediadores entre pares trabajaban en parejas, a veces con mediadores experimentados que se habían capacitado en años anteriores. Para ese momento, el coordinador, los alumnos participantes, y la mayoría del personal de la escuela estaban ya familiarizados con los tipos de conflictos adecuados para los mediadores entre pares – diferenciando entre disputas y malos entendidos que se podrían negociar, contra situaciones que requirieran la asesoría o la intervención de un adulto. Aunque los conflictos serios de *bullying* no eran manejados por los mediadores entre pares, por lo general, los cursos GPP de donde provenían estos mediadores, incluían cierto grado de formación sobre el tema y proporcionaban un espacio para que estos asuntos se pudieran discutir.

Como soporte a las conclusiones de las fuentes de investigación citadas previamente, los estudiantes participantes en todas estas iniciativas parecen haber experimentado oportunidades de aprendizaje significativas mientras que también crecía la cantidad de recursos humanos disponibles para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) en las escuelas. Sin embargo, este beneficio destinado para la escuela requería de un apoyo sustentable por parte de los adultos para el desarrollo de los estudiantes y de los programas. El programa de monitoreo en el CES, al igual que el programa de mediadores entre pares en la preparatoria CREHS1, se integraron a las funciones del personal y sus agendas para disponer de adultos que pudieran orientar a los estudiantes líderes en el cumplimiento de tareas bien definidas. En la preparatoria AHS, el personal asignado al programa de mediación no fue lo suficientemente claro sobre cuáles conflictos podrían ser manejados por asistentes entre pares y si éstos actuarían como mediadores o asesores. El potencial de este programa era evidente, ya que contaba con la designación de tiempo, además de personal asignado por al menos un semestre al año, pero hasta el momento, dicho programa se había visto afectado por la falta de acceso a oportunidades de desarrollo y orientación para la construcción de un programa coherente y sustentable.

Un acercamiento diferente de liderazgo juvenil contra la violencia, reunió a participantes voluntarios para desarrollar conciencia sobre el tema y luego los invitó a diseñar sus propias iniciativas para influir sobre sus compañeros, en lugar de asignar una función específica como la de mediador.... El más común de estos programas dentro del Distrito A fue la red de clubes de las Asociaciones de Estudiantes Empoderados (ESP por sus siglas en inglés), las cuales contaban con el patrocinio de oficiales de enlace (de la policía) de la comunidad. Por lo general los alumnos voluntarios, miembros de estos clubes eran

estudiantes exitosos, cuyas ocupaciones y compromisos familiares no impedían su participación. La participación acumulaba horas de servicio comunitario requeridas para su graduación. A diferencia de muchas otras actividades para el liderazgo en la resolución pacífica de conflictos el 50 por ciento de los participantes era del sexo masculino. El grupo ESP en la preparatoria AHS no fue particularmente activo durante el año en que se llevaron a cabo las entrevistas, pero el grupo ESP en la preparatoria BHS sí lo era. Se suponía que los estudiantes participantes de los clubes ESP, en conjunto con sus maestros asesores, sondeaban al cuerpo estudiantil sobre sus preocupaciones y también elegían un tema para las actividades de cada año. La coordinadora del programa modelo de mediación entre pares descrito aquí también desempeñaba el papel de coordinadora ESP en su escuela: Su grupo había seleccionado el *bullying* como tema del año. Sin embargo, dijo que el grupo se había percatado de que los estudiantes conocían la retórica del *bullying* aunque el mensaje “no lograba transmitirse cabalmente” y por ello, cambiaron a un tema enfocado a que los alumnos aprendieran a demostrar amabilidad y bondad (CREHS1T2F). En la preparatoria BHS, el tema del grupo ESP en ese año era el robo; el año anterior, el grupo había seleccionado “las pandillas raciales” como su tema y facilitó diversas conversaciones interesantes entre los jóvenes y la policía sobre el prejuicio y la discriminación por perfil racial (BHST2F). Los estudiantes participantes en ESP no desempeñaban roles de resolución de problemas relacionados con amenazas de violencia, pero se les animó a que reportaran situaciones preocupantes a los maestros y policías asociados para así apoyar a la contención de la violencia (*peacekeeping*) como también iniciar conversaciones y construir relaciones.

Otro programa presentado como liderazgo juvenil se enfocó en afirmar la diversidad cultural en vez de controlar la violencia. Este programa llamado SMILE organizaba excursiones para el aprendizaje del liderazgo multicultural fuera de los planteles escolares, en grupos pequeños de estudiantes seleccionados (donde se reunían con alumnos de otras escuelas). Al igual que ESP, SMILE no otorgaba a sus participantes responsabilidades de liderazgo específicas, más bien se enfocaba en el desarrollo de la conciencia, así como de habilidades y confianza para el impulso de iniciativas contra el prejuicio y a favor de la construcción de la paz justa (*peacebuilding*). El programa SMILE tuvo como objetivo involucrar a estudiantes con antecedentes culturales diversos y con distintas experiencias académicas, pero no necesariamente reunir a los “buenos” estudiantes desde un punto de vista particular (BHSP1F; BHST2F). Desgraciadamente, SMILE contaba con tan pocos espacios para alumnos (seis en una escuela de referencia en ese año, y cero en la otra) que incluso un maestro entrevistado en la escuela que tenía el programa, y quien había estado muy involucrado con ese tipo de actividades curriculares cuando éstas tenían mayor presencia, pensó que el programa SMILE había sido suspendido totalmente (BHST1F).

Otro tipo de liderazgo juvenil para construir la paz justa eran los grupos de apoyo y defensa para ciertas poblaciones minoritarias o estudiantes marginados. Estos grupos proveían de un espacio y proporcionaban apoyo a través de compañeros y un consejero adulto, a estudiantes que de otra manera podrían haberse sentido excluidos y/o acosados; así desarrollaban habilidades, confianza, un sentido de seguridad identitaria, y relaciones sociales confiables con el fin de hacer de su estancia en la escuela una experiencia más pacífica y positiva. Desde esta plataforma, algunos de estos grupos también fomentaron la conciencia (y otras iniciativas de apoyo activo) a favor de la equidad y la inclusión. La preparatoria BHS, la escuela de referencia más pacífica, tenía varios de estos grupos, la mayoría enfocados a la afinidad étnica o religiosa. En la preparatoria AHS, una trabajadora social de la comunidad facilitó un grupo de apoyo y

de diversidad/equidad llamado “se tú mismo” que incluía cierto número de estudiantes homosexuales. Después de recibir la propuesta por parte de un estudiante, la trabajadora social intentó empezar un grupo de Alianza Hetero-Gay, pero por miedo a la reacción de la población conservadora de la escuela, la administración no permitió el nombre del grupo o ninguna mención pública acerca de la homosexualidad (AHSSWF; AHST1F).

En el Distrito A, las iniciativas de liderazgo entre pares contra la violencia solían ser pequeñas, con la participación de pocos estudiantes y a menudo, eran marginales a las actividades principales, como el currículo en el aula. Esta marginalidad co-curricular hizo que estas oportunidades fueran inaccesibles a muchos alumnos que se hubiesen beneficiado y que, por consecuencia, hubiesen podido aportar sus energías y liderazgo para la construcción de comunidades escolares pacíficas. Asimismo, de acuerdo con los entrevistados que participaron, la naturaleza co-curricular y focalizada de estos programas –y su énfasis en el liderazgo estudiantil autónomo– permitió que esas iniciativas tuvieran un efecto notablemente positivo (e incluso transformador) en los participantes (AHSSWF y AHST1F; BHST2F).

4.6. Habilidades sociales y programas de sensibilización

Como explicó un educador,

Los niños necesitan ser educados. Nosotros prestamos poca atención al desarrollo de habilidades sociales básicas (entre ellas la enseñanza de resolución de conflictos)...pero no creo que la gente lo esté tomando en serio actualmente –[toda las actividades curriculares] ahora se enfocan en el “contenido” (Safe Schools3F).

Un profesor, que trabajó con estudiantes de nuevo ingreso para quienes el inglés era un idioma adicional, señaló que frecuentemente la agresión era provocada por la frustración en la comunicación: “Lo que necesitamos para la resolución pacífica de conflictos es la edificación de habilidades proactivas para darle a cada individuo la oportunidad de ser exitoso” (AHST3F).

Debido a la escasez de fondos para asignar tiempo a los maestros para su desarrollo profesional continuo y para la planeación, una estrategia común llevada a cabo para afrontar el desarrollo de habilidades sociales era usar programas prediseñados o pre-armados. Aunque su meta a largo plazo era adaptar programas integrados a sus contextos sociales, parte del personal (especialmente en las escuelas con más conflictos) de manera explícita expresaban sus esperanzas en encontrar un programa en particular que les ayudaría a resolver sus problemas escolares.

No existe un programa [de resolución pacífica de conflictos] aquí...Estamos en busca de programas. Por ejemplo, los estudiantes conocen maneras alternativas en las que pueden resolver problemas (en lugar de recurrir a la agresión); pueden decir “Sé cómo resolver esto”, pero (en el momento) no practican lo que dicen...Necesitamos algo [un programa] que funcione realmente (DEST1F; también CEST1F y CEST2M).

No todos los programas de desarrollo de habilidades sociales o de resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) serán adecuados para enfrentar el *bullying* o el acoso basado en prejuicios. Sin embargo, es claro que el desarrollo de competencias sociales es un ingrediente clave para cualquier estrategia integral de construcción de la paz justa (*peacebuilding*), y muchos programas declaran beneficios contra del *bullying* (especialmente en años recientes, ya que los esfuerzos contra el *bullying* se ha convertido en algo obligado y financiado a través de los planes de acción anuales de las escuelas). Algunos programas de habilidades sociales prediseñados, principalmente producidos por compañías americanas para aulas de primaria, eran muy conocidos en los tres distritos.

Las escuelas frecuentemente intercambian paquetes, buscando un programa que se considerara viable y que realmente se pudiera integrar a diversos grados escolares (CESP1F). El área administrativa a veces apoyaba o requería que el personal de la escuela adoptara algunos programas en particular, pero la misma administración cambiaba frecuentemente y esto ocasionaba que no fueran sostenidos. (EEST1F; CREES2P1M y CREESP2F).

Second Step es una serie de materiales didácticos que pretende enseñar a manejar la ira, a desarrollar habilidades comunicativas para lidiar con conflictos y a practicar la empatía. En algunas ocasiones se capacitaba a los profesores en el programa, pero en muchos casos, los profesores simplemente seguían las instrucciones en los materiales, sin ninguna capacitación adicional. *Second Step* está diseñado para ser usado por los profesores fácilmente-- por ejemplo, mostrando en la clase una fotografía de un niño en una situación de conflicto, y siguiendo una planeación paso a paso al reverso de la fotografía. Pero aunque el material fotográfico incluye niños de diferentes apariencias étnicas, para reducir la necesidad de tiempo para la planeación, el paquete ofrecía a los profesores un guion prescrito bastante limitado a una cultura dominante. Un maestro que había usado *Second Step*, creía que “no había mucho espacio para la iniciativa por parte de los estudiantes” (CEST2M). Muchas escuelas primarias tenían al menos uno o dos juegos de estos materiales, sin embargo solamente un maestro en una de cada dos de las escuelas de referencia (de un total de cinco), realmente usaba los materiales durante las clases. La posibilidad de usar esta herramienta sin formación especial para los profesores hacía de este recurso un gasto moderado, pero presumiblemente limitaba la extensión en las maneras en que los profesores podían verdaderamente aprender a utilizar o adaptar los materiales para que se ajustaran a las culturas y dinámicas de conflicto de sus propios estudiantes, particularmente en relación con situaciones socialmente complejas de bullying. Un líder docente explicó, “*Second Step* es un libro de recetas para prevenir conflictos violentos en el aula: no va a funcionar si los maestros no tienen tiempo de reunirse y descifrar cómo implementar y adaptar las ideas en sus salones” (CREEST1F).

Un paquete llamado *Tribes*, con base en métodos de aprendizaje cooperativo diseñado para mejorar la inclusión y la competencia social (incluida la resolución de conflictos) era popular en las escuelas primarias de referencia y en el Distrito A al momento del estudio. *Tribes* requería de un curso de capacitación impartido por instructores certificados como pre-requisito para tener acceso a los materiales. Parte del personal del Distrito A había completado la capacitación en *Tribes* necesaria para certificarse a su vez como instructores, para que pudieran ofrecer el programa al resto del personal: sin embargo, aún en las capacitaciones internas del distrito se requería pagar una tarifa a la empresa e igualmente había que cubrir el tiempo invertido por los maestros con algún apoyo económico (o, frecuentemente, los maestros tomaban el curso de forma voluntaria fuera de sus horas de trabajo), lo que convertía este paquete en un recurso costoso. Varios profesores reportaron que utilizaban algunas de las actividades que habían aprendido en la capacitación de *Tribes* dentro de sus aulas, pero no implementaban el programa en su totalidad (DEST2F). Algunos mencionaron que *Tribes* reforzaba el tipo de enseñanza que ya estaban aplicando: “Básicamente, *Tribes* proporciona un nombre y un marco para cosas que muchos maestros ya hacen” (CEST1F). Por lo general, no había acompañamiento para dar seguimiento durante el proceso de implementación, así que, probablemente los profesores seleccionaban las prácticas de *Tribes* con las que se encontraban más cómodos. Por lo tanto, se tendían a reforzar prácticas anteriores

aunque hubiera métodos alternativos disponibles en la herramienta. El programa *Tribes* es explícitamente más multicultural, antidiscriminatorio, y enfocado en la inclusión que muchos otros paquetes de habilidades sociales (y aprendizaje cooperativo) comúnmente disponibles. Además, *Tribes* a veces ofrecía al personal educativo (si hacían la capacitación juntos) la oportunidad de una deliberación conjunta y resolución de problemas, como resultado del tiempo requerido para la capacitación y la discusión cooperativa durante estos espacios.

Todas las escuelas primarias de referencia tuvieron algunos maestros que habían participado en capacitaciones en al menos uno de los paquetes prediseñados de programas de habilidades sociales. Usualmente, dicha capacitación había sido disponible sólo para profesores que voluntariamente participaban en su tiempo libre, lo que solía poner la capacitación fuera del alcance de profesores con hijos o con responsabilidades ajenas a la escuela (CESP1F). Este desarrollo profesional individual, aunque a veces importante, no podía sustituir la discusión y resolución de problemas colectiva dentro del personal en las escuelas, para alcanzar cierto nivel de consenso en los principios y prácticas de toda la escuela para el manejo de conflictos.

Algunos entrevistados reflexionaron que desarrollar un aula pacífica y climas escolares no era “tanto sobre los recursos [de un programa en particular] sino como de una concepción y de estrategias que puedan ser compartidas...por maestros reunidos en diálogo. Pero el tiempo es realmente escaso para eso” (DESP1M; y EESP1M).

Una de las críticas hacia programas como Lion's Quest o Second Steps o Tribes... es que estos programas son muy caros. Para poder llevar entre 24 a 35 profesores a una capacitación de Tribes por varios días, podemos estar hablando de alrededor de \$20 dólares (US), y eso es solamente para cubrir el tiempo de asignación del personal...y después está el costo del capacitador, los materiales...La realidad es que a las escuelas se les asignan algunos dólares por estudiante para actividades de prevención...lo cual no es suficiente apoyo o incentivo para implementar iniciativas de prevención [de forma constante] (Safe Schools1M).

El recurso más escaso en las escuelas para promover la educación para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) de forma eficaz, y así prevenir y resolver problemas antes de que ocurra el daño, era el tiempo dedicado para la planeación y formación de los docentes en servicio.

Para apoyar los programas relacionados con la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) donde el tiempo para la formación de docentes era escaso, el personal escolar de la Distrito A promovió un número de actividades de cooperación en las que agencias de la comunidad traían a gente externa para ofrecer iniciativas educativas en las escuelas. Las escuelas también pactaban acuerdos particulares con agencias locales de servicio social y con organizaciones locales que vendían (o donaban ocasionalmente) sus servicios como ejecutores, ponentes y capacitadores. Aproximadamente, dos docenas de estas organizaciones ofrecieron programas al Distrito A durante el periodo de las entrevistas (Safe Schools1M; Safe Schools3F). Los ejemplos incluían “Raíces de empatía” que implicaba traer a un padre o madre y su bebé al aula para una serie de actividades mensuales (DES3Ts), y “Yo soy un gran chico”, un programa de 6 semanas que originalmente se enfocaba en habilidades sociales y la prevención del abuso sexual “y que después evolucionó al bullying” (Student Services2M). Uno de los acuerdos comunitarios más representativos, el “*Trinity Theater*”, fue fundado directamente por la junta administrativa para ofrecer programas en varias escuelas:

Estos programas desarrollan habilidades con jóvenes –enseñan la resolución de conflictos, antirracismo, anti-homofobia, y más...El enfoque [de los programas de teatro que financiamos] es entrenar a los estudiantes para guiar a sus compañeros...que enseñen a los alumnos más jóvenes las habilidades que ellos han aprendido. Ellos han llevado algunos programas de mediación, pero son más bien programas de liderazgo [para estudiantes], de antibullying, de antiviolencia, de decir no al uso de drogas o armas...Nosotros [el personal de la junta escolar] no tenemos ni siquiera la mitad de los recursos para hacer que ocurra [la educación para la resolución de conflictos] por nuestra cuenta. [Programas, como por ejemplo] Trinity Theatre no necesitan la liberación de tiempo de sus maestros, así que son asequibles (Safe Schools1M).

Salta a la vista nuevamente cómo los entrevistados percibían que algunos de estos programas se habían reorientado hacia las metas actualmente privilegiadas y que cuentan con apoyos económicos: los programas antibullying. No se disponía, por tanto, de ningún sistema central para evaluar, investigar o coordinar iniciativas educacionales con base comunitaria, ni para compartir información acerca de los recursos disponibles.

Cada escuela encontró recursos específicos, casi siempre a través de conexiones personales. Por ejemplo, una de las escuelas primarias de referencia tenía programas de teatro cada año que enfatizaban el desarrollo de habilidades sociales; ofrecidos por una organización llamada “*Prologue*” (EES3Ts). Otras escuelas primarias habían contratado a una organización llamada “*Community Builders*” para guiar talleres donde los estudiantes son sacados de sus clases regulares con el propósito de fomentar la sensibilidad y mediación de conflictos (CREEST1F). Una de las preparatorias de referencia tenía un “Jornada para debatir problemas” (*Issue Day*), destinado a estudiantes de décimo grado durante el cual una gran parte de la comunidad, así como gente de la junta directiva, facilitaban talleres en temas como el bullying por internet, el decir no a la violencia, y la promoción contra la homofobia (AHSP2F). La misma escuela había tenido visitas de cinco diferentes agencias en los últimos doce años (al menos una vez cada una, con financiamientos de corto plazo) para capacitar a mediadores entre pares: habían escuchado acerca del capacitador más reciente porque el esposo de una de las profesoras trabajaba ahí (AHSSWF; también AHSP2F). Estos programas ofrecían poco o ningún apoyo al personal docente para el desarrollo del programa, ni tampoco daban seguimiento al proceso; consecuentemente, no estaban implementados integralmente y no podían ser completamente sostenibles.

Los entrevistados hablaban bien de los pocos educadores para la equidad designados por los distritos que estaban, a veces, disponibles para ofrecer apoyo a los profesores, o para dirigir talleres directamente con los estudiantes acerca de temas educacionales de antidiscriminación, tales como el antirracismo y la anti-homofobia (Equity1F; Student Services2M). Sin embargo, debido a los escasos recursos para el personal de apoyo en el Distrito A, había que tener suerte para enterarse acerca de estos recursos y tener acceso a ellos –por ejemplo, un profesor se dio cuenta de una biblioteca departamental sobre equidad sólo cuando alguien de este departamento fue invitado como ponente a un curso en la maestría que el profesor cursaba (BHST5F). El acceso de las escuelas a recursos particulares, asociaciones y servicios era notoriamente desigual, dependiendo de ventanas de oportunidad de corto plazo para apoyos económicos y de los contactos personales que los miembros tuvieran con las agencias de la comunidad y personal de la junta directiva. El acceso del personal docente a las relaciones para trabajar dentro del sistema era también desigual, de tal forma que en la práctica, la escuela de referencia que más apoyo necesitaba era la que tenía menor acceso a los recursos.

El liderazgo del Distrito A comprendió la necesidad de un apoyo mucho más integral para los programas escolares integrados y continuos, pero consideró que la prioridades existentes de los recursos no les permitían hacer ese compromiso.

No hay tiempo para el programa de desarrollo que se basa más en las relaciones... No creo que tengamos ningún plan sistémico para crear [educación para la resolución pacífica de conflictos o para la contención de la violencia] que sea proactivo y de largo plazo.... Al final, tienes que hacer que funcione al nivel de la escuela. La seguridad por sí misma no hará eficaz a una escuela... No es tan simple como implementar Tribes en la escuela A: Esa no es la solución, aunque puede servir de apoyo. No tenemos el personal para hacer que esto ocurra (Safe Schools2M).

Esencialmente, todos los entrevistados del Distrito A estuvieron de acuerdo en que la educación para la construcción de la paz justa con suficiente profundidad, amplitud, significado y sustentabilidad requeriría una difusión de la información de recursos disponibles más equitativa y eficaz en todo el sistema, además de personal de apoyo con dedicación para un cambio a nivel escolar. Los análisis de entrevistas en comparación con los Distritos B y C demostraron que dicha difusión era factible, aun con una considerable reducción en el financiamiento por estudiante.

4.7. La construcción de la paz justa a largo plazo: Infundiendo y apoyando a la educación y las relaciones sanas

Para enfrentar de manera adecuada y sostenible los retos sociales complejos desde sus raíces, como el *bullying*, el acoso por prejuicio, y otros patrones de conflicto destructivos, se requiere de la (re)construcción de relaciones sanas, confiables, inclusivas y equitativas que estén integradas en la experiencia cotidiana de la convivencia. En las escuelas, esto significa implementar cambios en sus actividades centrales - el currículo y la pedagogía (la académica y explícita, así como la vivida e implícita) y las relaciones humanas entre profesores y estudiantes. Por supuesto, ningún cambio así de drástico puede ocurrir repentinamente: los programas y prácticas antes mencionados representan, cada uno de ellos, espacios donde la escuela puede iniciar el proceso de transformación. Al mismo tiempo, si los retos y metas de largo plazo de construir relaciones justas y saludables son oscurecidas por la minuciosa tarea de apenas rascar la superficie de la vida escolar diaria, la prevención de la violencia mantendrá un desafortunado patrón cíclico; es decir, lidiar solamente con las conflagraciones superficiales sin llegar nunca a su fuente.

Un líder de servicios estudiantiles designado por los distritos reflexionó sobre la importancia de la comunicación entre el personal escolar, las familias y las comunidades más amplias con el objeto de nutrir todo el entorno de los estudiantes:

Nos estamos dando cuenta de que mucho de lo que creímos que funcionaba realmente no funciona. Solíamos enviar a los niños a centros mentales y solíamos promover la formación de habilidades sociales para niños identificados con déficits... Ahora, firmemente creo que es algo más que enfocarnos en los niños. Necesitamos enfocarnos en las comunidades completas... Estamos reconociendo la importancia de un acercamiento integral en las escuelas: debe de haber un participación de todo el personal, padres, y la comunidad... Con capacitación para el desarrollo de habilidades sociales, los niños podrán comprenderlo intelectualmente, pero luego cuando se desenvuelven en un ambiente en particular (donde hay acercamientos inconsistentes o dañinos al lidiar con comportamientos, y demás) sus comportamientos cambian (Student Services2M).

De forma similar, el director de una de las escuelas de referencia más pacíficas, reflexionó sobre el currículo implícito de modelaje y práctica que están integrados a la relación de los profesores con los estudiantes:

No soy un gran admirador de los programas, honestamente. Creo que el 99% de la seguridad en las escuelas viene de lo que hace el personal todo el día. La parte importante es la relación que los estudiantes tienen con sus profesores y las expectativas que existen en el aula con relación al respeto mutuo, decisiones positivas, actitudes, problemas que pueden ser resueltos de forma abierta y de manera positiva...Lo que más importa es establecer la pauta y abrir el diálogo (EESP1M).

Para lograr estas metas, este director facilitaba el diálogo en temas de solución de problemas entre los adultos en juntas de personal, en la misma forma que quería que los miembros de su personal docente actuaran con sus alumnos. Enseñó a su personal, de forma explícita, a través del modelaje y la práctica “que aun lo que consideraríamos como un comportamiento terrible tiene sus razones, y tenemos que hacernos cargo de ellos [problemas subyacentes]” (EESP1M).

Una profesora en otra escuela primaria de referencia con un ambiente más retador y un clima violento reflexionó sobre un entendimiento similar sobre lo que realmente importa, pero aclaró que ella y sus colegas necesitaban liderazgo y apoyo para lograrlo:

Todo el día estamos trabajando con habilidades interpersonales. Es todo lo que [los maestros] hacemos todo el día... (pero) creo que parte del problema es que no creo que los maestros, en particular, estén bien informados sobre qué hacer...existe mucha literatura al respecto, pero no conocemos intervenciones que funcionen...muchos maestros no saben que el bullying se aprende, que la empatía se puede aprender, o cómo hacer que esto suceda (DEST3F).

La resolución de conflictos, la conciencia acerca del *bullying*, y las expectativas de aprendizaje intercultural y contra los prejuicios son requisitos oficiales en el currículo (de varias materias) del sistema escolar provincial canadiense (Bickmore, 2004); y por supuesto, algunos maestros implementaron esta parte del currículo y su pedagogía de forma regular en sus aulas. Por ejemplo, algunos maestros de primaria condujeron juntas y círculos de apoyo con sus grupos en el aula con el propósito de ejemplificar y facilitar la comunicación constructiva y la resolución de problemas en equipo (EESP1M; CEST1F y CEST2M; CEST3F). Los profesores de inglés enseñaban la comunicación y las habilidades para el diálogo relacionadas con el conflicto y las practicaban por medio de discusiones sobre temas polémicos, debates, y juegos de rol (AHST3F; BHST2F). Un profesor de ciencias sociales abordó temas de conflictos políticos y diferencias culturales, incluyendo una tarea sobre la historia oral en la cual los alumnos entrevistaron a compañeros inmigrantes de diferente origen. (BHST5F). Un profesor de salud dedicó una cantidad importante de tiempo en la concientización sobre la resolución de conflictos y el *bullying* (AHST2F). Los líderes curriculares designados por los distritos – a pesar de que los recursos de personal escolar para la difusión eran escasos – con frecuencia integraban perspectivas conflictivas, asuntos de justicia, y habilidades para la comunicación en los conflictos dentro de sus recursos de apoyo académico para docentes (Curriculum1M y Curriculum2F).

Al mismo tiempo, algunos de los elementos descritos anteriormente por otros maestros entrevistados parecían ignorar el hecho de que este tipo de educación a favor de la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) era una parte integral de los requisitos del plan de estudios, en lugar de considerarse como algo “extra” (Curriculum1M y Curriculum2F; BHST3F).

El gran problema es ver...estas técnicas [para la resolución de conflictos] como algo externo a plan escolar...El ayudar a los maestros a entender que se trata de un proceso que debería de entrelazarse en su plan de estudios. Los maestros de kínder y de primer grado suelen ser buenos en esto, pero en los grados más avanzados, se pierde...La práctica de la comunicación es lo que los ayudará en sus salones de clase (Province1F).

La comunicación, el compartir puntos de vista distintos, la resolución de problemas son, todos ellos, elementos básicos de todas las áreas del aprendizaje. La mayor parte del tiempo y la energía que se utilizan en las escuelas, se dedican por mucho a la implementación del plan de estudios en varias materias; sin embargo, durante el tiempo en que se llevó a cabo esta investigación, existían recursos mínimos en el Distrito A destinados a la formación de liderazgo como un elemento proactivo del currículo. El recurso para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) con el menor apoyo económico y el peor índice de utilización es el de clarificar y fortalecer la educación relacionada a la construcción de la paz justa que se encuentra de facto inserta en los requerimientos oficiales del currículo académico (Bickmore, 2005b).

A pesar de los requisitos de los planes de estudios oficiales, una educación profunda sobre la diversidad y la equidad parecían poco comunes en el currículo (e incluso en el co-curriculo) regular y cotidiano dentro de las escuelas en las que se enfoca este estudio. De esta manera, a pesar de hacerse cargo de los asuntos de violencia y de *bullying*, los problemas de prejuicios que a menudo motivaban o exacerbaban la violencia casi no se mencionaban. Un profesor de preparatoria que abogaba por actividades co-curriculares para los alumnos, compartió esta reflexión:

Algunos de los problemas que podríamos ver en una escuela como esta es simplemente el choque cultural...la falta de conocimiento sobre las otras culturas. Mientras más logremos que las culturas se reúnan para discutir lo qué son, quiénes son... [más se podrá lograr un ambiente de paz] (BHST4M).

Un colega en la misma escuela manifestó igualmente su apoyo por la educación sobre la equidad como un factor clave para la construcción de la paz justa:

Considero que un 50 a 60 por ciento de los conflictos [en esta escuela] cuentan con un elemento de equidad – ya sea raza, religión, sexualidad o sexismo. Los alumnos se muestran tensos al escuchar algún comentario opresivo, y eventualmente explotan...Siempre que puedas facilitar la equidad en las escuelas, estas promoviendo la paz en general porque facilitas la aceptación y el aprecio (BHST5F).

Por supuesto, esta formación para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) requiere recursos para finalmente lograr cambios en las escuelas, de tal manera que los recursos dedicados al control para contener la violencia y al manejo post-incidente, sean reasignados hacia un aprendizaje más humano y más efectivo relacionado con el manejo del conflicto y con un desarrollo sano de las relaciones. Un líder describió los recursos que en algún momento habían sido destinados al reclutamiento de personal para el apoyo sistemático a este tipo de construcción de la comunicación y la equidad y que se habían perdido en el Distrito A en los últimos 12 años aproximadamente, incluidos empleados de enlace escuela-comunidad, empleados para el desarrollo de programas estudiantiles, profesores de herencia cultural y lengua materna, entre otros que habían facilitado la comunicación y la cooperación entre las comunidades diversas y sus escuelas: “ellos, también, nos podrían ayudar a entender qué es lo que está pasando en ciertas comunidades...Ahora, sin esos colaboradores, no estamos del todo conscientes, hasta que ocurra alguna tragedia” (Equity2F).

5. Conclusión

Basado en un extenso análisis de documentos y de 89 entrevistas individuales a profundidad, este estudio ha descrito un amplio rango de discursos e iniciativas

relacionadas con estrategias en contra de la violencia, establecidas en tres distritos escolares que sirven a poblaciones diversas. Y también se han explorado las interpretaciones de los docentes sobre los significados e implicaciones de las diversas opciones para el desarrollo de programas. Aunque las variaciones al interior de cada distrito fue tan amplia como entre los mismos distritos, en general, el Distrito A – detallado en este artículo – mostró una redirección de orientación con relación a sus esfuerzos y actividades más notable que en los otros dos distritos. Lejos de apoyar la resolución autónoma de problemas por parte de los alumnos o las acciones sociales para reparar situaciones de inequidad – por ejemplo, a través de la facilitación de la resolución pacífica de conflictos entre pares, o de acciones en contra de los prejuicios – el enfoque se centró en iniciativas que enfatizan la vigilancia y el control, enmarcadas en los esfuerzos dirigidos contra el *bullying*. La diversidad entre iniciativas y prioridades, en particular entre las escuelas más y menos pacíficas del Distrito A, ayuda a ilustrar las importantes implicaciones de estas decisiones para las relaciones escolares y para la ciudadanía.

Aunque el equipo de investigación no tuvo acceso a información confidencial sobre presupuestos, las respuestas punitivas a infracciones relacionadas con la violencia parecen abarcar una amplia y creciente cantidad de recursos humanos, en especial en el Distrito A (esto se vio en la designación de tiempos para que el personal investigue hechos después de algún incidente, para que lleve a cabo procedimientos de revisión, y se involucre en actividades destinadas a remediar incidencias de violencia o de mala conducta estudiantil). Se reitera que sin acceso a datos demográficos del sistema escolar, las entrevistas corroboraron las conclusiones de otras investigaciones (p.e., Jull, 2000; Skiba y Peterson, 1999) que dicen que esos métodos orientados al control (a la contención de la violencia - *peacekeeping*) parecen dañar de manera desproporcionada las relaciones de ciertas poblaciones de alumnos marginados por razones raciales o de clase social en sus escuelas. Como una extensión de los resultados, las conclusiones de este estudio sugieren que incluso formas leves dirigidas hacia de la contención de la violencia, como lo es el monitoreo entre pares, suelen reforzar jerarquías de estatus predecibles que ponen en desventaja a algunas poblaciones, por ejemplo, al empoderar a algunos alumnos “buenos” a costa de la autonomía de la mayoría de los estudiantes. Muchos de los esfuerzos contra la violencia detallados en documentos de las escuelas y a través de entrevistas no incorporaban los métodos de desarrollo multidimensionales y desarrollo a largo plazo que las investigaciones han comprobado como eficaces en la reducción de la violencia (Catalano et al., 2002; Erickson y McGuire, 2004; Gladden, 2002).

Por supuesto, casi todas estas iniciativas se llevaron a cabo con las mejores intenciones y fueron interpretadas a través del discurso sobre el *bullying* y la culpabilidad individual de la violencia. Sin embargo, según lo argumentado por Noguera (1995), y otros, la consecuencia no intencionada podría ser el socavar aquellas relaciones sanas que harían posible la prevención sustentable de la violencia, especialmente con jóvenes marginados por su raza.

Los métodos de resolución pacífica de conflictos a través del diálogo para prevenir la violencia tendían a ser pocos y cada vez menos y más pequeños en el Distrito A, en contraste con el Distrito B (a pesar de contar con menos fondos por alumno) y el Distrito C. En los Distritos A y B, el financiamiento (incluido el reclutamiento de personal) para estos programas se había reducido significativamente en los últimos años. Sin embargo, los tres distritos retuvieron algunas de estas iniciativas para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) –entre ellas programas de mediación entre pares, y diálogos dirigidos por adultos para la resolución de problemas, éstos incluían círculos de

apoyo basados en la justicia restaurativa. Los entrevistados que participaban en dichos programas confirmaron los resultados de investigaciones previas que plantean que cuando estos métodos dialógicos se implementan de manera inclusiva son eficaces para la construcción de habilidades sociales (las cuales son relevantes en el contexto académico) y además contribuyen a la reducción de la violencia por medio del análisis de sus causas e involucrando la participación de los alumnos en la resolución de sus propios problemas (Bickmore, 2002; Harris, 2005; Jones, 2004; Morrison, 2007).

Al mismo tiempo –se podría suponer que debido a la carencia de desarrollo profesional y recursos de apoyo para los adultos (especialmente en el Distrito A)– en un alto número de escuelas, la implementación de estos programas para resolución pacífica de conflictos se asemejaban notablemente a los programas dirigidos a la contención de la violencia (*peacekeeping*) enfocados al control; solo unos pocos programas empoderaron exitosamente a un conjunto diverso de alumnos para que en realidad llevaran a cabo diálogos a favor de la resolución autónoma de problemas (véase también Bickmore, 2001). Fueron pocas y muy espaciadas las iniciativas constantes y no triviales para el desarrollo de programas diseñados con el fin de transformar las escuelas, las aulas y la pedagogía para reparar inequidades, facilitar la participación y reconstruir las relaciones (es decir, la construcción de la paz a largo plazo), y éstas fueron sujetas a los evidentes recortes de presupuesto y personal, especialmente en el Distrito A. Aunque hubo muchos esfuerzos marginales y/o retóricos para la pedagogía a favor de la equidad y la construcción de lazos entre grupos, la mayoría de éstos implicaban actividades aisladas con duración de un día, como ferias internacionales o la presentación de obras teatrales orientadas a los problemas.

En el Distrito A, más que en los otros distritos comparados, gran parte de estas actividades orientadas a la prevención dependían de organizaciones externas, como presentadores o formadores de maestros (voluntarios); de esta manera, se desarrolló muy poca capacidad dentro del personal perteneciente al mismo distrito. La atención a la equidad de género estuvo notablemente ausente y, por lo general, todo acoso relacionado con género, sexualidad o racismo se abordaba como instancias de *bullying*, sin prestar mucha atención a causas como el prejuicio social. En el Distrito A, se redujo el apoyo enfocado a conferencias y actividades en el aula que se centraban en los alumnos y en temas sobre el racismo y la equidad. Sin embargo, en línea con investigaciones anteriores (Aronson, 2000; Bickmore, 2008; Gladden, 2002; Simon, 2001), la diferencia más notable entre las escuelas dentro del Distrito A con un enfoque pacífico y aquellas con un enfoque menos pacífico fue que las escuelas pacíficas habían implementado una red relativamente rica de actividades con participación estudiantil, mientras que las escuelas con un alto índice de violencia destinaban su mayores esfuerzos al control y el castigo. Obviamente, un estudio diseñado de esta manera, llevado a cabo en un determinado momento dentro de un plazo de tiempo, no puede adecuadamente corroborar una relación causal entre estos factores. Sin embargo, la impresión de muchos de los entrevistados era que los recortes recientes en la distribución de recursos destinados a la equidad y otras actividades para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) habían aumentado, de manera dramática, la sensación de aislamiento entre grandes grupos de alumnos y esto obstaculizó la capacidad de construir comunidades de aprendizaje sanas, inclusivas, y no violentas.

La fortaleza del diseño de este estudio radicó en el gran número y la gran diversidad de opiniones en forma de entrevistas informativas que el personal de las escuelas ofreció al

igual que del personal designado por los distritos, quienes plantearon una amplia gama de actividades relacionadas con el clima escolar, la educación sobre la paz y el conflicto y los esfuerzos contra la violencia; temas que por lo general se habían estudiado de forma aislada. En particular, el estudio yuxtapone implícita y explícitamente las oportunidades de aprendizaje sobre las relaciones humanas (ciudadanía). Sin embargo, una limitación importante del estudio apunta a una paradoja que merece mayor investigación: el marco de los problemas y los métodos de muestreo acumulativo parece haber excedido de forma no intencional la muestra de educadores involucrados en las actividades co-curriculares (incluyendo la disciplina, la resolución pacífica de conflictos, y el trabajo a favor de la equidad). ¿Cómo se hubieran podido comparar las actividades llevadas a cabo dentro del salón de clase (o más) con esta actividad co-curricular? Algunos entrevistados señalaron que la incorporación de la educación para la resolución pacífica de los conflictos (*peacemaking*) y la construcción inclusiva de la paz justa (*peacebuilding*) a los planes de estudio oficiales se presentó como una justificación para los recortes que afectaban las actividades de aprendizaje co-curriculares en ese sentido. Por una parte, esas actividades co-curriculares proporcionaron el tiempo de personal comprometido y alumnos dedicados a la equidad, al diálogo acerca del conflicto, y a otras actividades para la construcción de la paz justa. Por otra parte, por definición, tales actividades co-curriculares son relativamente marginales al gran número de alumnos y a la asignación de tiempos y recursos pedagógicos que forman parte del currículo principal del aula. Las expectativas asociadas a la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) y a la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) se incluyen de hecho cada vez más (aunque todavía casi siempre marginales y a veces escondidas en la impresionante cantidad de contenidos ya mencionados) en los mandatos formales de los planes de estudio (Bickmore, 2006). Se requiere mayor investigación para entender cómo esas expectativas se podrían implementar, y cómo los maestros podrían recibir apoyo para llevarlas efectivamente a la práctica como parte de la formación de una ciudadanía orientada hacia la construcción de la paz justa.

La construcción de la paz justa (*peacebuilding*) requiere una variedad extensa de elementos de intervención, prevención y educación aplicados de manera integral. De alguna forma el equilibrio, especialmente en el Distrito A, se ha inclinado demasiado hacia esfuerzos que son laboriosos, que generan una reacción dolorosa después de los incidentes y que intentan controlar el *bullying* al igual que otras conductas agresivas y que distan mucho de lo que las escuelas hacen bien: ofrecer una educación que promueva el desarrollo constante, brindar oportunidades para que la diversidad de estudiantes puedan aprender, destacar y contribuir. Uno de sus propios líderes ofreció este reto y visión:

El [Distrito A] debería ser intrépido. Deberíamos destinar varios millones de dólares para la prevención...Deberíamos tener personal...y constantemente recordarles que trabajen para la prevención: ¡No dejen que se les escape! Lo importante es el elemento humano, el reunirnos y saludarnos...Todo el mundo anda tan atareado [en la actualidad]...No nos alcanza el tiempo para la creatividad o la innovación. Necesitamos hacer muchísimo más, para que nuestros niños se sientan bien cuidados, amados, y acogidos (Safe Schools1M).

Los entrevistados en este estudio han señalado muchos espacios de posibilidad para empezar a hacer realidad esta visión de trabajo inclusivo, humano y educativo.

Referencias

- Adams, A. T. (2000). The status of school discipline and violence [Historical overview]. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 140-155.
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. y Goesling, B. (2003). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Anagnostopoulos, D. Buchanan, N.T., Pereira, C. y Lichty, L.F. (2009). School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23, 519-553.
- Angell, A. (1996, abril). Nurturing democratic community at school: A qualitative analysis of an elementary class council. *Research for Education in a Democratic Society*, American Educational Research Association. Nueva York.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: Worth Publishers.
- Bergsgaard, M. (1997). Gender issues in the implementation and evaluation of a violence-prevention curriculum. *Canadian Journal of Education*, 22, 33-45.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31, 137-162.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137-160.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts’ management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32, 75-97.
- Bickmore, K. (2005a). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2, 161-181.
- Bickmore, K. (2005b). Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for “difficult citizenship” education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2).
- Bickmore, K. (2006). Democratic social cohesion? Assimilation? Representations of social conflict in Canadian public school curricula. *Canadian Journal of Education*, 29, 359-386.
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/navigating power and conflict. En L. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies* (pp. 155-171). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brann-Barrett, M. T. (2005). Youth speaks up: Perceived communication changes experienced by grade six participants in a personal development program. *Alberta Journal of Educational Research*, 51, 155-171.
- Breunlin, D., Cimmarusti, R., Bryant-Edwards, T. y Hetherington, J. (2002). Conflict resolution skills training offered as an alternative to out-of-school suspension in high school. *Journal of Educational Research*, 95, 349-357.
- Brooks, K., Schiraldi, V. y Zidenberg, J. (2000). *Schoolhouse hype: Two years later*. Washington: Justice Policy Institute and Children’s Law Center.
- Burrell, N., Zirbel, C. y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.

- Bush, K. y Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Catalano, R., Berglund, M. L., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention y Treatment*, 5.
- Claassen, R. y Claassen, R. (2004). Creating a restorative discipline system: Restorative justice in schools. *Fourth R (Winter)*, 9-12.
- Conrad, R. (2006). *Report: School system still failing Black kids. The Halifax Chronicle-Herald*. Recuperado de <http://www.herald.ns.ca/Metro/499603.html>
- Coy, D. R. (2001). *Bullying: ERIC/CASS digest*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?q=Bullying%3a+ERIC%2fCASS+digest.+&id=ED459405>
- Crosse, S., Burr, M., Cantor, D., Hagen, C. y Hantman, I. (2002). *Wide scope, questionable quality: Drug and violence prevention efforts in American schools*. Rockville: Westat.
- Doob, A. y Cesaroni, C. (2004). *Responding to youth crime in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Epp, J. R. y Watkinson, A. M. (Eds.)(1996). *Systemic violence: How schools hurt children*. Londres: Falmer.
- Erickson, C. y McGuire, M. (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: The state of the science. *Children y Schools*, 26,102-116.
- Garrard, W. (2005). *Does conflict resolution education reduce antisocial behaviors in schools? The evidence says yes!*. Recuperado de <http://www.state.oh.us/cdr/>
- Gewertz, C. (2006). Reactions to school climate vary by students' races. *Education Week*, 16(5), 38.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albania: State University of New York Press.
- Harris, R. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23,141-164.
- Hazler, R. y Carney, J. (2002). Empowering peers to prevent youth violence. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 129-149.
- Hess, D. y Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 283-314.
- Heydenberk, R. y Heydenberk, W. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37, 431-452.
- Johnston, R. (2000). Federal data highlight disparities in discipline. *Education Week*, 19(41), 3.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233-267.
- Jones, T. y Sanford, R. (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 115-130.
- Jull, S. (2000). Youth violence, schools and the management question: A discussion of zero tolerance and equity in public schooling. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 17. Recuperado de <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap>
- Keith, S. y Martin, M. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-229.

- Kosciw, J. (2004). *The 2003 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgendere youth*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov>
- Larkin, J. (1994). *Sexual harassment: High schools girls speak out*. Toronto: Second Story Press.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- McCadden, B. M. (1998). Why is Michael always getting timed out? Race, class and disciplining other people's children. En R. E. Butchart y B. McEwan (eds.), *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education* (pp. 109-134). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. y Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Leichhardt: Federation Press.
- Noguera, P. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation: Comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 46-52.
- Osterman, K. (2002). Preventing school violence. *Phi Delta Kappan*, 81, 622-627.
- Otten, E. H. (2000). Character education: ERIC digest. Available from <http://www.eric.ed.gov>
- Palazzo, D., y Hosea, B. (2004). Restorative justice in schools: A review of history and current practices. *Fourth R*, 1, 7-8.
- Pepler, D. y Craig, W. (1994). About bullying: Understanding this underground activity. *Orbit*, 25(3), 32-34.
- Romo, H. (1997). *Improving ethnic and racial relations in schools: ERIC digest*. Recuperado de www.eric.ed.gov, + document # ERIC # ED414113.
- Scheckner, S., Rollin, S., Kaiser-Ulrey, C. y Wagner, R. (2002). School violence in children and adolescents: A meta-analysis of the effectiveness of current interventions. *Journal of School Violence*, 1(2), 5-32.
- Schimmel, D. (1997). Traditional rule-making and the subversion of citizenship education. *Social Education*, 61(2), 70-74.
- Schwartz, W. (1999). *Preventing violence by elementary school children: ERIC/CUE digest*. Recuperado de www.eric.ed.gov + document # ERIC # ED436602
- Simon, K. (2001). *Moral questions in the classroom*. Connecticut: Yale University Press.
- Skiba, R. (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Skiba, R. y Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools?. *Phi Delta Kappan*, 80, 372-382.
- Skiba, R., Rausch, M. K. y Ritter, S. (2004). Discipline is always teaching: Effective alternatives. *Education Policy Briefs*, 2(1,3), 1-5,8-11.

- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58.
- Teotino, I. (2003). *Edmonton's new anti-bullying bylaw has ripple effect across country*. Recuperado de <http://www.canada.com>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Verdugo, R. (2002). Race-ethnicity, social class, and zero tolerance policies: The cultural and structural wars. *Education and Urban Society*, 35, 50-75.
- Williams, J. (2004). Civil conflict, education, and the work of schools: Twelve propositions. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 471-481.

Financiamiento

Este estudio fue posible gracias al apoyo económico otorgado por el Consejo Canadiense de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

ⁱ Síndrome respiratorio agudo severo

ⁱⁱ General Practice Program

Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos

Rethinking school change and the role of evaluation: two anglophone countries experience

Terry Wrigley*

Universidad Metropolitana de Leeds

En este artículo se toman en cuenta las formas particulares que el cambio escolar y la evaluación han tomado en países dominados por una ideología neo-liberal. Geográficamente, se enfoca particularmente en los países anglófonos más poderosos, Inglaterra y Estados Unidos, cuyos políticos se impulsan unos a otros en sus decisiones, seguidos muy de cerca por Australia, que parece siempre estar listo para imitar sus peores iniciativas. En particular, el artículo resalta cómo los paradigmas conocidos como Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela se unieron en el contexto de la mercadización escolar en Inglaterra. El artículo concluye observando el daño que las evaluaciones de alta repercusión en la toma de decisiones, causan a las relaciones humanas y apunta a posibilidades más fructíferas para evaluar el desarrollo humano en las escuelas.

Palabras claves: Evaluación, Ciudadanía, Democracia, Políticas, Privatización.

This paper concerns the particular forms which school change and evaluation have taken in countries dominated by neoliberal ideology. Geographically its focus is particularly on the most powerful anglophone countries England and the US, whose politicians play leapfrog with each other, followed closely by Australia which always seems ready to imitate their worst initiatives. In particular, the paper highlights how paradigms known as School Effectiveness and School Improvement came together in the context of the marketisation of schooling in England. The paper concludes by looking at the damage which high-stakes evaluation does to human relationships and points to more fruitful possibilities for evaluating human development in schools

Keywords: Evaluation, Citizenship, Democracy, Policies, Privatization.

*Contacto: terrywrigley@gmail.com

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/rie/

Recibido: 2 de septiembre 2013

1ª Evaluación: 26 de octubre 2013

2ª Evaluación: 30 de octubre 2013

Aceptado: 30 de octubre 2013

1. Introducción

La evaluación puede adquirir muchas formas. Podríamos, por ejemplo, evaluar por comparación las prácticas pedagógicas que hemos visto y que nos han servido de inspiración, con algunos valores éticos. Podríamos evaluar involucrándonos con algunos alumnos y observar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en años recientes la evaluación ha tomado, cada vez más, la forma de comparaciones numéricas en lugar de una reflexión seria del proceso y del producto. Esto se ajusta a un sistema de mercado en el que las escuelas compiten entre ellas, y se ajusta finalmente a una administración y control privatizado, aunque éstas sean financiadas a través de impuestos. Estos contrastes y comparaciones numéricas supuestamente ayudan a que los padres tomen decisiones sobre la escuela a escoger; en realidad, son éstos quienes convierten a las escuelas en fracasadas, ya que las familias más educadas o con mayores recursos, se llevan a sus hijos de las escuelas más heterogéneas o de sectores sociales mixtos hacia escuelas que se conforman enteramente de clase media (o alta), y con un mejor promedio académico. El siguiente paso es declarar que la privatización es necesaria.

Por supuesto, los estadistas del gobierno saben muy bien cómo contabilizar las dificultades de los alumnos, por ejemplo, calculando puntajes de “valor agregado”; sin embargo, en la práctica, los padres suelen considerar solamente los resultados netos detrás de alguna examen o prueba a la que son sometidos sus hijos. También los inspectores dentro del sistema inglés – donde la inspección es privatizada–, reciben instrucciones de declarar si una escuela está por encima o por debajo del promedio nacional, de tal manera que incluso las escuelas que ayudan a jóvenes en desventaja a desempeñarse bien “en contra de las predicciones” son catalogadas como inferiores.

No hay nada intrínsecamente malo en los números, ya que proporcionan una manera ágil de hacer comparaciones. Hasta puede que ayuden a los estados a identificar aquellas escuelas que necesitan apoyo adicional, pero los administradores deben considerar las estadísticas como un punto de partida para su investigación: que más que dar respuestas o explicaciones sobre la realidad, conducen a formular nuevas preguntas. Es necesario darse cuenta, sin embargo, de que ciertos aspectos pueden reducirse a cifras más fácilmente que otros. La evaluación escolar se ha enfocado abrumadoramente en exámenes y resultados de pruebas, los cuales se pueden representar numéricamente, mientras otros aspectos de la educación han sido marginados o simplemente invisibilizados. Esto no significa que los resultados de los exámenes no son importantes. De hecho, quien pertenece a un grupo marginado o es pobre necesita de certificados más que nadie para demostrar su valor. Pero también se necesita una educación que desarrolle carácter –perseverancia, determinación, resistencia– y que apoye el aprendizaje. Si las comunidades marginadas han de ser beneficiadas, la educación debería ayudar a proporcionar un entendimiento de su historia, sus condiciones actuales y las posibilidades para un mejor futuro.

El dominio de los números también ha tenido un alto impacto en el currículo. Éste privilegia las materias más académicas por encima de las artes y de las habilidades prácticas funcionales. Las matemáticas y las ciencias se favorecen porque están relacionadas con la objetividad –hay respuestas correctas e incorrectas, las cuales hacen la evaluación más sencilla. Es mucho más difícil reducir a números una evaluación que verifique si los alumnos están aprendiendo a pensar matemática o científicamente.

En el idioma –la lengua madre– los exámenes se enfocan más en la precisión que en la expresión, en evitar errores técnicos en lugar de transmitir un mensaje persuasivo, y en

la expresión escrita estándar del lenguaje. Un elemento clave en la investigación sobre la eficacia escolar es la eficacia de los maestros, la cual se ha visto particularmente limitada por la visión restringida de las mediciones: casi siempre las herramientas de evaluación se enfocan en aspectos limitados del aprendizaje, como el reconocimiento de vocabulario o los cálculos aritméticos.

La creencia que la evaluación puede fácilmente tomar la forma de comparaciones numéricas es un ejemplo de reduccionismo, entendido este como (Rose y Rose, 1976):

[...] Eventos en ciencias de alto nivel pueden ser reducidos con base en la correspondencia de los eventos uno a uno, y por lo tanto a las leyes, que serían adecuadas para una ciencia de menor nivel (p.97).

Este tipo de evaluación escolar intenta imitar los paradigmas mecánicos de la ciencia por los cuales se establecen relaciones lineales de entrada y salida. Esto tiene varias consecuencias. Como se ha explicado anteriormente, implica una dependencia de aquellas cosas que se pueden medir fácilmente. La correlación se confunde frecuentemente con la causalidad. Asume una relación linear simple en vez de considerar las interrelaciones complejas que caracterizan a los sistemas complejos (Büeler, 1998):

En sistemas complejos, las causas siempre aparecen en bultos, y solo la presencia de toda una serie de condiciones garantiza el éxito. El pensamiento linear no es suficiente: necesitamos pensar en redes causales, dentro de las cuales múltiples factores se hacen operacionales (p.672).

El contexto de la escuela no se discute en términos de la participación de los maestros con la comunidad, más bien se relega a un segundo plano –algo que se tiene que “controlar” en esta pseudo-ciencia (Angus, 1993):

Los antecedentes familiares, la clase social, y cualquier noción de contexto se clasifican como “ruido”, como “factores de antecedentes externos”, los cuales deben ser controlados y después desechados para que el investigador se pueda concentrar en el importante ámbito de los “factores escolares” (p.361).

Los sistemas complejos no se pueden comprender en su totalidad por medio de una simple mirada hacia el interior del sistema: como los organismos vivos, solo se pueden entender en su interacción con el entorno –un proceso recíproco.

La investigación de la Eficacia Escolar no solo hace comparaciones, también y principalmente intenta utilizar sus datos comparativos para identificar cuáles características de una escuela la guían a un cierto éxito. Sin embargo, los factores identificados no son muy útiles en la práctica, principalmente por su falta de claridad. Por ejemplo, los factores típicos son “liderazgo fuerte” y “un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje.” Es difícil comprender cómo los investigadores y sus colaboradores son capaces de interpretar y obtener puntajes a partir de tales características. Un liderazgo débil es definitivamente problemático, pero “liderazgo fuerte” puede significar cualquier cosa entre y desde apoyo o motivación hasta imposición o dictadura. Por su parte, un “enfoque en la enseñanza y el aprendizaje” puede implicar desde modelos de transmisión o pedagogías sociales constructivistas, a un énfasis en la memorización factual o en el entendimiento crítico. Sin embargo, la imprecisión terminológica queda oculta debajo de la aparente seguridad conferida por la precisión matemática, creando la falsa ilusión de objetividad científica.

1.2. ¿La evaluación y los valores?

Al igual que en dichos problemas metodológicos, también hay un reduccionismo moral en este “empirismo abstraído” el cual ignora “preguntas políticas, culturales e históricas”

(Lauder et al., 1998). Ocasionalmente, la política de este acercamiento, aparentemente apolítico, surge en escritos de los proponentes de la Eficacia Escolar (Teddlie y Reynolds, 2001):

Los Pragmatistas que trabajamos con el paradigma de la Investigación de Eficacia Escolar creemos que los esfuerzos para alterar la relación existente entre la clase social y los logros estudiantiles a través de extensos cambios sociales son ingenuos, quizá quijotescos. Preferimos trabajar dentro de las mismas restricciones del orden social actual (p.70-1).

Stephen Ball (1998:73) ha hablado adecuadamente de un “convenio Faustiano entre la academia y los políticos”, y la investigación de la Eficacia Escolar ha sido utilizada, sin duda, por políticos despiadados. En particular, para culpar a los maestros en áreas de pobreza por los bajos desempeños alcanzados. Los maestros se convierten en chivos expiatorios de la presión económica creada por los políticos. En Inglaterra, los ministros del “Nuevo Laborismo” y del “Conservadurismo” (igualmente neoliberales) han afirmado que la pobreza no es “excusa” para bajos desempeños y simplemente culpan de esto a las “bajas expectativas” de los maestros (Ministro inglés de Educación, Michael Gove, 2012):

Si los niños son educados en un ambiente donde el trabajo arduo es la expectativa, donde todos los niños se consideren capaces de ser exitosos y donde no se permitan excusas para el fracaso, entonces esos niños serán exitosos – sin importar sus antecedentes (p.1).

A pesar de esta ideología, es difícil identificar cualquier investigación de Eficacia Escolar que encuentre un “efecto escolar” mayor al 15 por ciento. El objetivo no es argumentar que las escuelas no pueden hacer ninguna diferencia, sino más bien alertar acerca de las demandas exageradas o acusaciones simplistas.

2. La mejora oficial de la escuela

Los orígenes de esta tendencia –en particular hacia el cambio escolar– recaen en reconocer que para un cambio profundo se necesita participación. Esto surgió a partir de estudios de los grandes proyectos curriculares en los EE.UU., con base en la suposición de que una nueva iniciativa, después de probarla, puede ser diseminada a otras escuelas. Michael Fullan popularizó la frase de MacLaughlin “No puedes decretar lo que importa” (1990:12). Esto parecía apuntar a un giro progresivo y democrático en la administración escolar. La realidad es muy diferente en situaciones como la de Inglaterra y Estados Unidos, donde un sistema de poca confianza y de alta vigilancia debilita y distorsiona cualquier movimiento hacia la participación auténtica dentro de la escuela. El resultado es lo que Andy Hargreaves (1994) llama “falsa colegialidad”. Como Helen Gunter (2001:144) ha argumentado, el rol de la administración escolar se ha convertido en el de “empoderar” a los maestros para que deseen exactamente lo que el gobierno decida que deban desear. En tal ambiente manipulador, los términos como “liderazgo transformacional” son términos vacíos.

Términos como “eficacia” y “mejora” son ideológicos porque nadie puede siquiera considerar estar en desacuerdo con ellos. No se puede discutir contra ellos más de lo que puedes discutir en contra de ser amable con los animales o contra la higiene personal. Es de vital importancia especificar lo que el gobierno quiere decir, cuestionándole qué clase de escuela y qué tipo de sociedad se pretende crear. No se puede percibir un sentido de mejora a menos de que se tenga una idea de lo que significa *mejor* (Wrigley, 2003):

Hemos dedicado tanta energía para desarrollar un conocimiento sofisticado de la gestión del cambio, la planeación, la evaluación, la cultura escolar y el liderazgo. Ahora, en este

nuevo siglo, la pregunta inevitable es – ¿Cuál es el propósito de todo esto? ¿Dónde está la visión?...Mucho del interés en los altos niveles de gobierno por la mejora de las escuelas ha llevado a una intensificación en la enseñanza, de asunción de la responsabilidad, de tablas de clasificación... es un impulso implacable por lo más, aunque no siempre por lo mejor- y un silencio ante el cuestionamiento sobre los propósitos educativos.

¿Qué importa verdaderamente: qué nuevos objetivos por alcanzar? ¿Quizá altas calificaciones en matemáticas? ¿O alumnos creativos y bondadosos, un futuro, una percepción de justicia, el bienestar del planeta y su gente? (p.7)

Estas preguntas definitivamente no se plantearon cuando los defensores de la Eficacia Escolar y la Mejora de las Escuelas se reunieron a principios de los noventa. El documento clave son los artículos de Reynolds (hacia la Eficacia Escolar), Hopkins y Stoll (1993) (para Mejorar la Escuela) *Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy* (Vinculando el Conocimiento de la Eficacia Escolar y la práctica de la Mejora Escolar: Hacia una Sinergia). Estos autores hablan explícitamente de paradigmas y cambios paradigmáticos, pero fundamentalmente en términos metodológicos; en detrimento de las dimensiones ontológica, epistemológica y ética. Guardan silencio acerca del contexto político en el que trabajan, un descuido que, para aquellos que operan dentro de estos paradigmas, ha provocado nadar contra la corriente de políticas escolares neoliberales y autoritarias.

En efecto, fallaron en reflexionar sobre el entorno de las políticas en el cual las escuelas se ven forzadas a competir entre ellas. A los directores se les otorgó mayor libertad administrativa pero menor influencia en el currículo, el cual se controla en la actualidad de forma centralizada. Se esperaba que compitieran con otras escuelas para alcanzar puntajes más altos. A pesar de una retórica de “visión, valores y misión,” la Mejora oficial de la Escuela aceptó silenciosamente la suposición de que la meta central de las escuelas era producir capital humano. Como Stephen Ball (1998) ha argumentado, al caracterizar el entorno político en el cual opera la Mejora de la Escuela:

Dentro de las políticas, la educación se considera principalmente desde un punto de vista económico. Los propósitos sociales y económicos de la educación se han colapsado en el único énfasis primordial por establecer políticas a favor de la competitividad económica y un creciente abandono o marginación (salvo en la retórica) de las finalidades sociales de la educación (p.11-12).

A pesar de una metodología muy diferente, la Mejora “oficial” de la Escuela comparte con la Eficacia Escolar la suposición de que la entidad clave es la escuela cuasi-autónoma, la cual requiere administración y “liderazgo” para sobrevivir en la competencia. Exhibe una visión incompleta del entorno político más amplio y de la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, los expertos en el tema no se han percatado que en las bibliotecas existen secciones de libros de sociología y pedagogía. Ella es en esencia, un estudio de los procesos de administración que operan como si la meta de educar tuviera que ver, sin problema alguno, con maximizar los logros. Tiene poco que decir acerca del poder, la justicia social o la ciudadanía, y aparentemente no es consciente de estas deficiencias.

3. Cultura y mejora de la escuela

La Eficacia Escolar habla en términos de nueve o diez “características clave” de las escuelas eficaces, como si estas existieran por separado. La Mejora de la Escuela prefiere una perspectiva más integral, y casi siempre habla en términos de “cultura”. Sin embargo, este término rico y aparentemente holístico, ha sido objeto de distorsión y simplificación. El término “cultura” se usa frecuentemente de modo gerencial

simplemente para indicar una disposición a aceptar el cambio: la cultura y la competencia se han usado de manera indistinta.

La cultura es una de las palabras más ricas y complejas del idioma inglés, y ha sido usada de formas diversas y provechosas en la educación. Los ejemplos incluyen el análisis de Willis sobre la cultura de los varones adolescentes de la clase trabajadora (1977), la perspectiva de McLaren (1987) acerca de los rituales y las normas, el estudio de Bourdieu y Passeron (1977) sobre las diferencias culturales y el intercambio desigual (capital cultural), y el debate del multiculturalismo. Sin embargo, los textos de Mejora de la Escuela utilizan este término con una clara tendencia manipuladora, con base en el argumento de Deal y Peterson (1999), que el rol principal del director es “gestionar la cultura.” En vez de promover el aprendizaje desde diferentes perspectivas y experiencias profesionales, se espera que los directores que trabajan dentro de un macro-sistema fuertemente supervisado alineen las perspectivas de los trabajadores para que se ajusten a los decretos superiores a través de un proceso de “empoderamiento” artificial.

Stoll (1999), por ejemplo, mientras plantea un breve reconocimiento del sentido antropológico de la cultura como ‘costumbres, rituales, símbolos, historias y lenguaje-los artefactos de la cultura’, también se deshace de esta materialidad en favor de sentimientos positivos entre el personal de trabajo:

1. Metas compartidas – “sabemos a dónde vamos”
2. Responsabilidad por el éxito – “debemos tener éxito”
3. Colegialidad – “Trabajamos juntos en esto”

La sensación acogedora de este discurso toma poco en cuenta las muchas contradicciones que existen en las situaciones reales. Asume que los maestros deberían simplemente aceptar los objetivos oficiales. Niega la posibilidad de que algunas innovaciones estén mal planteadas y que los profesionales tienen la responsabilidad de evaluarlos críticamente e incluso resistirse a algunas de ellas.

4. El desarrollo escolar y la justicia social

En términos de Kuhn, la relación entre bajos desempeños y la pobreza es una “anomalía” para los paradigmas hermanados de Eficacia Escolar y Mejora oficial de la Escuela. En otras palabras, presenta problemas que plantean preguntas serias a estos paradigmas hegemónicos. Esto es en parte debido a los hallazgos de datos internacionales de que la diferencia más grande entre los promedios de los sistemas educativos recae, no en la proporción de alumnos con alto desempeño sino en el tamaño de la “cola” de alumnos con bajos desempeños –un problema crónico y agudo en Inglaterra. El problema es, evidentemente, en extremo complicado, y mucha de la culpa recae en el fracaso de los políticos neoliberales por reducir la pobreza. Sin embargo, también está claro que la influencia generalizada de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela parece haber hecho poco por reducir los bajos desempeños relacionados con la pobreza.

Las listas estándar de “características clave” de escuelas eficaces son demasiado imprecisas para abarcar el asunto específico del servicio de las escuelas a poblaciones marginadas. En estos contextos, es necesario tener un entendimiento más sociológico y político del concepto “alentarlas esperanzas/incrementar las expectativas”. Esto requiere un rechazo deliberado de la idea de que los niños pobres o los niños de las minorías étnicas tienen una inteligencia inferior. El “liderazgo fuerte” en estas circunstancias

puede involucrar una voluntad de levantar la voz contra la opresión, incluyendo la pobreza y el racismo.

Un conjunto de estudios de caso en escuelas multiétnicas exitosas (Wrigley, 2000) demuestra la importancia de desarrollar conocimiento y práctica en torno a la pedagogía, el currículo, los *ethos* escolares, y los lazos con las comunidades. Sobre todo, releva un énfasis crucial en el empoderamiento, en contraste con el enfoque oficial de una vigilancia vertical. Las pedagogías sociales constructivistas fueron claramente evidentes y, a menudo desarrolladas por maestros que trabajaban en equipo. Los requisitos del currículo nacional fueron reinterpretados y rediseñados dentro de estas escuelas, con un fuerte énfasis en ciudadanía, pensamiento crítico y artes creativas.

Pude teorizar y consolidar las lecciones de estos estudios en un libro publicado más tarde (2003, Edición en español en el 2007) *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Este libro considera asuntos como el currículo y la pedagogía, muchas veces descuidados en los textos estándar de *Mejora de la Escuela* o de *Liderazgo Escolar*. Se enfoca en la importancia de la escuela como comunidad y de la escuela en relación con una comunidad más amplia de familias y vecinos. Re-examina conceptos clave sobre el cambio educativo con un énfasis en la justicia social y la ciudadanía democrática.

En dicho texto, en vez de abandonar términos como “visión” y “valores”, se señala que hay que tomarlos más en serio. Que necesitamos repensar conceptos como “cultura escolar” en términos de mensajes transmitidos por rituales diarios o por el entorno físico, como los siguientes (Wrigley, 2007:46-47):

- *Examinando las diferencias entre las culturas autoritarias y las cooperativas, incluido el desarrollo de nuevos rituales para el aprendizaje cooperativo y democrático;*
- *Poniendo en tela de juicio la cultura de establecimiento de metas y vigilancia que regula la vida de los alumnos y los maestros, y explorando formas más democráticas de responsabilidad educativa que la presente cultura de rendición de cuentas;*
- *Desarrollando una mejor comprensión de la diferencia cultural, para prevenir niveles altos de exclusión;*
- *Comprendiendo cómo se produce la respuesta a los supuestos sobre capacidad e inteligencia en las interacciones dentro del aula;*
- *Descubriendo cómo los supuestos sobre las familias monoparentales, las minorías étnicas y las familias de clase trabajadora ‘disfuncionales’ operan simbólicamente en las interacciones en el aula.*

Finalmente, resulta poco productivo examinar la educación y el cambio escolar de una manera apolítica. La lucha para resistir y superar la pobreza, el racismo y otras formas de opresión, así como el establecimiento de una democracia participativa orientada hacia la justicia social y la sustentabilidad, requieren una participación política en movimientos sociales en todo el mundo, así como el profesionalismo socialmente comprometido en tanto aspectos educativos dentro de la escuela.

5. Pedagogía y poder

La pedagogía no es solo un asunto simple o sencillo de métodos de enseñanza. Ella está tan conectada al desarrollo humano como a la adquisición del conocimiento. Inevitablemente involucra relaciones, comunidades y poder. Desde esta mirada y al considerar la cultura escolar, otros dos aspectos, cobran vital importancia (Wrigley, 2007:46-47):

- *Examinar la significación cultural de las formas alienadas de aprendizaje, en las que, como en el trabajo fabril, te dicen que escribas y que entregues luego el producto de tu trabajo no a una audiencia interesada sino al docente-examinador para el pago simbólico en forma de calificación o nota;*
- *Examinar los mensajes culturales de las aulas que están dominados por la voz del profesor, las preguntas cerradas y los rituales de transmisión de una sabiduría superior.*

Mi concepto del aprendizaje alienado es una analogía de la “alienación laboral” de Marx, la cual podemos apreciar con mayor claridad en una fábrica con líneas de producción. Es algo enormemente común. Para los alumnos de familias acomodadas, que tienen la confianza en que tendrán éxito en la vida solo si perseveran en la escuela, esto es puramente una molestia temporal. Para otros, incluidos aquellos con pocos modelos de éxito profesional o académico a seguir, es la fuente del desapego y la desesperación.

Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos demuestran que los alumnos en las escuelas de áreas muy pobres, o en clases con bajos desempeños en una escuela, son más propensos a experimentar las actividades como aburridas y que no proponen ningún reto, a éstas Haberman (1991) las llama “*pedagogías de la escasez*”. La comparación de Jean Anyon (1981) de escuelas en diferentes áreas muestra que los niños más pobres, al igual que los afroamericanos en Estados Unidos, son más comúnmente expuestos a preguntas cerradas, largas cátedras de los maestros y ejercicios descontextualizados. Vemos aquí la profecía autocumplida de baja capacidad cuando algunos maestros deciden limitar lo que enseñan porque sus alumnos no saben mucho:

Casi todos hablaban del conocimiento escolar en términos de hechos y habilidades simples. ..“Son flojos. Odio etiquetarlos, pero son flojos”...“La historia es una materia basada en hechos. Pero en realidad no hago mucho. Desarrollo habilidades para leer mapas. Es práctico-es útil para aprender a tomar medidas y son matemáticas.” Una maestra de quinto grado en otra escuela dijo que llevaba a cabo estudios sociales poniendo notas en el pizarrón para que después los niños las copiaran. Le pregunté por qué hacía eso y respondió: “Porque los alumnos de esta escuela no saben nada acerca de los Estados Unidos, entonces no puedes enseñarles mucho.” El maestro de quinto grado de esa misma escuela comentó “No puedes enseñarles nada”. Cuando le preguntaron a una maestra de segundo grado qué consideraba un conocimiento importante para sus alumnos, ella respondió “Bueno, los mantenemos ocupados”(p.7).

La acusación de “bajas expectativas” frecuentemente apuntada hacia profesores en escuelas de nivel socioeconómico bajo tiene algo de resonancia aquí, pero claramente no es sólo una cuestión automática de exigir calificaciones más altas: algo profundamente político está operando en ello.

Las matemáticas, en el estudio de Anyon (1984:7) se “restringen muchas veces a los procedimientos o pasos a seguir a fin de sumar, restar, multiplicar o dividir”. Aunque el libro de texto incluyera numerosas páginas con ejercicios que requirieran “razonamiento matemático, inferencia, identificación de patrones, o arreglo de proporciones, por ejemplo”, éstas serían evitadas en cuanto se creyera que fueran demasiado difíciles; un profesor las llamó “las páginas para quien puede pensar” (Anyon,1984:7), eligiendo concentrarse mejor en “lo fundamental”, que es “cómo multiplicas y divides”

(Anyon,1984:8). Otro dijo, “estas páginas son para la creatividad- son el extra”. Los profesores a menudo asignan actividades exigiendo a los estudiantes que sigan instrucciones precisas, pero sin ninguna explicación o entendimiento del propósito detrás de la actividad.

De la misma manera, los profesores elegían libros de textos en ciencias sociales que evitaran la indagación e investigación autónoma favoreciendo los materiales para memorizar una cantidad limitada de datos, “hay de uno a seis párrafos de historia en cada lección, una prueba de vocabulario y un ejercicio de evaluación de habilidades, cada uno para verificar la ‘memorización y retención” (Anyon,1974:8).

La orientación que ofrece un libro de texto habla de condicionar a los alumnos para que elaboren repuestas organizadas y pide a los alumnos que estén “capacitados en técnicas de organización de la información” (Anyon,1974:8-9). Anyon (1981) describe estos libros de texto como los menos honestos en su representación de la sociedad estadounidense y su historia:

Los temas potencialmente controversiales se mencionaban menos que en las series de libros usados en otras escuelas. Ambos textos se refieren al sistema económico como un sistema de “libre empresa”. Hay cinco párrafos acerca de las minorías y de los derechos de las mujeres en un texto y diez en el otro... hay poca información de la clase trabajadora en cualquier libro. En una clase, el profesor había comprado un cuadernillo complementario llamado “Los fabulosos cincuenta estados”, y todos los días escribía datos en el pizarrón para ser copiados, por ejemplo “Idaho produjo 27,000 millones de patatas en un año. Esas son suficientes patatas para cada mujer, hombre y... (p.9).

Anyon (1981) resume este acercamiento al conocimiento y al aprendizaje:

Pareciera ser el caso de que lo que cuenta como conocimiento escolar en estas dos escuelas de clase trabajadora no es el conocimiento como conceptos, razonamientos, información o ideas acerca de la sociedad, el idioma, las matemáticas o la historia, todos conectados por principios conceptuales o entendimientos de algún tipo. En su lugar, parece que lo que constituye el conocimiento escolar aquí es: (1) datos fragmentados, aislados de contexto y conexión entre sí, aislados de significados más amplios, o de actividades o biografías de los mismos alumnos; y (2) conocimiento de comportamientos regulados “prácticos”- procedimientos por los cuales los estudiantes llevan a cabo tareas que son en gran parte mecánicas. El conocimiento conceptual sustentable o conocimiento ‘académico’ solo tiene una presencia ocasional, simbólica” (p.12).

Irónicamente, como Haberman mismo señala, las pedagogías de la escasez han sido incluso impulsadas en muchas escuelas públicas bajo los sistemas de control de calidad basados en la evaluación y la competencia. Esto es motivado por la carrera global de la evaluación internacional, aunque PISA¹ requiera en sí mismo niveles más altos de pensamiento. Casi veinte años después de acuñar la expresión Pedagogía de la escasez, Haberman (2010:45) decidió agregar que “las acciones excesivamente directivas, tediosas, mundanas, inútiles, anti-intelectuales que constituyen la enseñanza no sólo permanecen como la divisa común, sino que se han convertido en el patrón de oro”.

Las escuelas controladas por sistemas de evaluación, motivan la enseñanza de conocimiento y habilidades de bajo nivel, colocando tanta presión sobre los profesores que se pueden sentir incapaces de aventurarse más allá de eso. Como ha señalado Andy Hargreaves (2003), esto afecta particularmente a las escuelas en áreas más pobres, ya que fallar en las evaluaciones resulta un riesgo mayor.

¹Programa Internacional para la evaluación de los alumnos. PISA, por sus siglas en inglés

Como Kozol (2008:121) explica, eso tiene tanto consecuencias sociales, culturales como académicas: “Los niños de zonas mejores aprenden a pensar y a cuestionar la realidad, mientras que los niños de las zonas marginadas de la ciudad son educados para un asentimiento no reflexivo”. Por supuesto las habilidades técnicas son importantes, pero la pedagogía de la escasez restringe de forma crucial el aprendizaje a aquello que es básico y bloquea el camino hacia una ciudadanía madura, mejores oportunidades de empleo y participación cultural. Desde luego esto cierra toda posibilidad de que los alumnos adquieran un entendimiento de su propia situación y cómo ésta se podría cambiar.

6. Superando el sentimiento de vergüenza y futilidad

En nuestro estudio reciente de la escolaridad y la pobreza *Living on the edge* [Viviendo al borde] (Smyth y Wrigley, 2013), me sorprendió descubrir que existen pocos estudios etnográficos de las comunidades pobres en el Reino Unido. Un mensaje que parecía emerger de estos estudios era una sensación generalizada de:

- Vergüenza (ineptitud, baja autoestima, etc., debido a que la opresión se internaliza y las personas suelen culparse a sí mismas) y,
- Futilidad (el sentimiento de que hagas lo que hagas no serás exitoso, que los obstáculos siempre impedirán que los objetivos sean alcanzados).

Desgraciadamente, creo que la mayoría de las escuelas suelen reforzar esos sentimientos negativos; sólo un pequeño número de escuelas que sirven a las comunidades marginadas saben contrarrestarlos, como se aprecia en mis estudios de caso iniciales (Wrigley, 2000) y la colección internacional de estudios de caso en Wrigley, Thomson y Lingard (ediciones de 2012).

Uno de los estudios más valiosos, aunque ignorado, acerca de la eficacia escolar, de Brookover et al. (1978), analizó el clima escolar desde la perspectiva del estudiante y concluyó que el problema más importante y por mucho, era la sensación estudiantil de “ineficacia académica” en escuelas con bajos desempeños y caracterizadas por circunstancias desafiantes:

Los estudiantes sienten no tener control sobre sus éxitos o fracasos en el sistema social escolar, los profesores no tienen interés en si tienen éxito o no, y sus mismos compañeros los castigan si en verdad tienen éxito... una alta ineficacia indica un alto grado de desesperanza en la situación escolar (p. 314).

Claramente nos encontramos en un territorio donde la naturaleza de la interacción profesor-alumno, las percepciones de los profesores, el juicio de los estudiantes y la experiencia de su dinámica entre el hogar, el barrio y el centro escolar, son el verdadero conflicto, en lugar de un reparto simplista de la responsabilidad o culpa, lo que invariablemente se convierte en una o más formas de la teoría del déficit. Leyendo entre líneas el informe de Brookover, pudiéramos deducir que las emociones negativas ligadas al racismo y prejuicios de clase afectan las interacciones simbólicas de profesores y alumnos.

El término “interacciones simbólicas” es crucial al entender la dinámica escolar en las zonas más pobres. Particularmente importante es el libro *Asylums (Asilos)* de Ervive Goffman, el cual aplica metodologías de interaccionismo simbólico al contexto de instituciones altamente reguladas con normas rígidas.

Goffman define “instituciones totales” o Internados, como lugares donde se espera que los individuos permanezcan por largos periodos de tiempo-hospitales mentales, cuarteles, monasterios, prisiones, o internados escolares. Todos estos establecen expectativas fuertes y a menudo idiosincráticas sobre los internos o residentes que requieren de un ajuste forzado a esas expectativas de roles que, desde el mundo exterior, pudieran parecer absurdos. Requieren la aceptación de una autoridad arbitraria, rituales de admisión y rutinas cotidianas, castigos al fallar en adaptarse; los internos a menudo desarrollan estratagemas a través de las cuales fingen amoldarse.

Las instituciones totales imponen maneras particulares de dirigirse a la autoridad y definen el aprendizaje de comportamientos que tienen poco sentido pero que son requeridos por la cultura institucional. Las identidades establecidas en el mundo exterior han de ser remplazadas por indignaciones pasivamente aceptadas. Sólo la administración tiene el derecho de emitir juicios y crear las reglas, y a través de compañeros desarrollar formas de resistencia (a menudo no productiva o auto-destructivo) en su lucha por mantener el respeto hacia sí mismos y hacia los demás.

Ajustarse a la vida dentro de los internados es lo suficientemente desafiante, pero, como se argumentó anteriormente, las transiciones diarias dentro y fuera de una escuela común pueden ser desgastantes y conflictivas, especialmente donde existe una amplia brecha entre la cultura escolar y las costumbres del vecindario. Dada la manera en que las escuelas están estructuradas de forma tradicional y los errores que ocurren cuando fallan al entender y conectarse a la vida de los jóvenes, lo que frecuentemente está en juego son malos entendidos culturales, falta de comunicación y culpabilizar a las víctimas, lo que Freebody, Ludwig y Gunn (1995:297) refieren como “dificultad interactiva”. Lo que ocurre como consecuencia son variantes de abandono escolar, desconexión, indiferencia, desafecto, enajenación entre los jóvenes y sentimientos de vergüenza y derrota por parte de las familias. Todo esto refuerza el sentido de humillación y futilidad en las comunidades pobres y marginadas. A través de la observación puntual de encuentros cotidianos, así como de incidentes críticos, mediante la lente del interaccionismo simbólico, podemos alcanzar una mejor comprensión de los retos implicados en el intercambio y procesamiento del conocimiento a través del entendimiento mutuo y las fuentes de confusión.

El trabajo de Bourdieu también proporciona una comprensión de la interfaz entre las escuelas y las comunidades. Su concepto de capital cultural aborda una faceta importante de la interacción estudiante-escuela y es fundamental enfatizar que el uso del término sólo puede ser adecuadamente entendido en las relaciones en términos de interacciones y percepciones interpersonales. La falta de capital cultural no implica que algunos jóvenes carezcan de cultura, sino que sus características culturales y actividades pasan a ser no-reconocidas o incluso son desvaloradas por instituciones poderosas como las escuelas. Asimismo, el capital social, para Bourdieu, es una explicación de cómo algunos jóvenes ganan ventaja escolar y económica a través de las afiliaciones y relaciones sociales de sus padres, incluido el despliegue de estas relaciones para superar cualquier obstáculo en el ambiente escolar. Esto es fundamentalmente diferente —más dialéctico— que la visión del capital social como algo cuantificable de Putnam, aunque su capital puente, más específico, converge en parte con el sentido que le ha dado Bourdieu.

Los maestros emiten todo tipo de juicios explícitos y tácitos sobre las habilidades y personalidades de los niños que en parte, se basan en sus percepciones de cualidades no académicas, incluyendo suposiciones sobre la vida familiar de los niños. En algunas escuelas y sistemas escolares, estos juicios se institucionalizan en términos de selección

interna, en formas particulares de separar alumnos y formar grupos, llevando a diferentes planes de estudio, estilos de enseñanza y distintos resultados. Tales percepciones interpersonales, estructuradas por diferencias socioeconómicas y culturales, afectan el comportamiento de una persona hacia otra, incluyendo la circunscripción de las ambiciones y las rutas que los profesores consideran realistas para cada estudiante.

La cuestión de la interfaz y su relación con la psicología social de la pobreza (vergüenza, futilidad –véase arriba), se ejemplifica muchas veces en el reciente proyecto europeo de investigación INCLUD-ED (2012), coordinado por la unidad CREA de la Universidad de Barcelona. Sus dos principales recomendaciones son involucrar a los padres y la comunidad en el aula y en la escuela, y evitar que las estructuras segreguen a los alumnos en diferentes niveles de "habilidad". Ninguna de estas recomendaciones se destacó en los paradigmas del programa de Mejora Escolar Anglo-Americano.

7. Aspiraciones

Es importante cuestionar las ideas de sentido común como las 'aspiraciones' – un concepto central pero que a menudo es cosificado y descontextualizado, como si se tratara de alguna cualidad interna de la mente más que de ser parte de una interacción con el mundo. Al igual que los maestros son condenados por los políticos por tener 'bajas expectativas', sin reconocer el por qué esto ocurre, así también los padres a menudo son acusados de no preocuparse por el futuro de sus hijos. Es demasiado fácil para los profesores desde sus aulas llegar a conclusiones equivocadas. Esta es otra razón por la cual es necesario un conocimiento social más complejo si las escuelas desean convencer a los alumnos y padres de familia que el éxito es posible.

En primer lugar, las aspiraciones no pueden sobrevivir sin oportunidades. Esto es cierto no sólo a escala individual, sino colectivamente: jóvenes que viven en áreas de desempleo crónico y empleos precarios aprenden que las aspiraciones pueden ser inútiles y conducen solamente a la decepción (Carter-pared y Whitefield, 2012):

Lo que pueden parecer 'bajas aspiraciones' a menudo pueden ser altas aspiraciones que han sido erosionadas gracias a experiencias negativas... Lo que parece 'poco interés parental' puede ser el resultado de un alto nivel de compromiso con la educación de los hijos, que no se iguala a la capacidad de proporcionar un apoyo eficaz o a la capacidad de las escuelas para trabajar eficazmente con los padres (p.4).

En segundo lugar, deberíamos de entender que muchos padres tienen ambiciones respecto a sus hijos pero no saben cómo ayudarlos. Muchos jóvenes tienen muy poca idea de cómo podría ser la universidad. Los padres carecen del capital cultural y social necesario para intervenir de manera decisiva en momentos de crisis.

Jessica Bok (2010) amplía la metáfora de Appadurai (2004) acerca de las aspiraciones como la habilidad de leer “un mapa en un viaje hacia el futuro”:

Las aspiraciones son entendimientos complejos de los futuros caminos disponibles para las personas. Los estudiantes pueden tener acceso a esas rutas si se les proporcionan conocimientos y experiencias que les permitan tomar decisiones poderosas... o arriesgarse a descubrir por sí mismos lo que les espera. En otras palabras, la capacidad de los estudiantes para aspirar es influenciada por experiencias pasadas para comprender y seguir exitosamente su mapa de aspiraciones, en combinación con su confianza para explorar posibilidades por conocer. Personas de grupos más acomodados y poderosos a menudo cuentan con mayor experiencia en la lectura de dichos mapas y Appadurai (2004) argumenta que ellos “comparten entre sí este conocimiento de manera más rutinaria” (p.69,164).

Bok explora el rol de los padres y otras personas quienes, en las familias más acomodadas o educadas, pueden utilizar sus habilidades y experiencias de navegación para ayudar a los jóvenes. Esto implica conocimientos "calientes" así como "fríos" (Ball y Vincent, 1998). En las familias en desventaja, donde nadie antes ha ido a la universidad o se embarcó en una carrera profesional, esto es como "una obra sin guion" (Bok, 2010):

Un mapa o guion da al actor un sentido de dirección para ayudarle a obtener el resultado que desea. Desde esta perspectiva, la capacidad de los estudiantes de bajo estatus socioeconómico para navegar sus aspiraciones se puede comparar a poner en escena una obra teatral sin haber ensayado – experimentos y experiencias – para prepararlos y un guion mínimo que requiere de mucha improvisación (pp. 175-176).

8. Ethos y relaciones

Tal vez la víctima más grande de la evaluación a través de cifras/números, es el concepto de educación como la formación de seres humanos que se relacionan mutuamente de manera afectuosa y que entienden que su relación con otros seres humanos va más allá del entorno local, más allá de los vecinos inmediatos.

Michael Fielding, cuyo trabajo ha sido inspirado por el filósofo escocés John Macmurray, ha argumentado que el discurso de la ejecución, de cumplir eficientemente con objetivos, es profundamente corrosivo para la educación. Crea una actitud instrumental hacia los jóvenes. Un régimen de evaluación para toma de decisiones de alto nivel ejerce una presión constante, sutil y a veces abrumadora sobre los docentes para ver a sus alumnos como si fueran niveles en lugar de niños (Fielding, 1999):

¿Cuántos maestros, particularmente los de niños más pequeños, son capaces ahora de escuchar abiertamente, con atención y de una manera no instrumental o exploratoria a sus niños / estudiantes sin sentirse culpables, estresados o vagamente incómodos por la ausencia de criterios o la insistencia [siempre molesta] de una meta? (p.280)

Paul Clarke (2001), quien se centra cada vez más en la responsabilidad del entorno, habla del mismo modo de una traición al propósito educativo. Citando a una directora, escribe :

Te diré lo me parece difícil en este momento... siempre tiene que haber un creciente sentido de pérdida de tiempo... Me siento muy cansada todo el tiempo y parece que estoy persiguiendo sombras... su efecto es ir reduciendo la autoestima... nunca hay suficiente tiempo para detenerse y pensar como equipo sobre lo que esta iniciativa o esa iniciativa significan... simplemente lo hacemos...

Es un sentimiento de pérdida también... sentimos que hemos perdido la cercanía que realmente valoramos aquí... En realidad me siento avergonzada. Estoy acosando a personas con quienes he trabajado muy de cerca por cinco años para que se ajusten, porque su umbral de rendimiento depende de ello.

El clima ha cambiado... todo ahora es tan serio... un montón de trajes... reforma de traje gris... Me siento amenazada. (Directores de colegios entrevistados por Paul Clarke, p.27)

El progreso se define en términos de "resultados que suprimen el sentido de mejora de la condición humana en favor del crecimiento material y técnico". Los maestros carecen de un sentido de influencia histórica y responsabilidad moral. Habitan en un sistema "técnicamente racional" que niega "cualquier sentido de conciencia histórica que tenga una relación y una relevancia hacia la vida escolar" (Clarke, 2001:29). Sostiene que el actual régimen de ejecución está destruyendo la orientación de los docentes hacia el futuro; produce una 'seriedad siniestra' que (Clarke, 2001):

Está erosionando la identidad del docente como un profesional dedicado y lo reemplaza con un técnico funcional... La fragmentación del proceso de enseñanza a través de un sistema de objetivos, combinado con la depreciación del valor como moneda de cambio dentro del sistema, lleva a la alienación, falta de preocupación por los otros y la pérdida de sentido del ser autosustentable (p.30-31)

Esto no significa que no hay ninguna posibilidad de evaluar y analizar los aspectos humanos de una escuela, pero simplemente que no se puede hacer a través de un enfoque obsesivo en los resultados de una prueba, ni reduciendo la evaluación a las comparaciones numéricas entre escuelas. John MacBeath en particular, en colaboración con el Departamento de Educación de Escocia, ha sido pionero de la autoevaluación escolar, incluyendo trabajos sobre la ética de la escuela (clima, relaciones). El documento 'Usando indicadores de autoevaluación del ethos de la escuela primaria' y su similar en escuelas secundarias (Inspección de Escuelas de Su Majestad de 1992, disponible en línea de www.ethosnet.co.uk), incluye el asesoramiento sobre la planificación de dichas evaluaciones, teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos, padres y profesores. El documento también aporta ejemplos y listas de preguntas útiles y criterios. Varias otras guías de evaluación han sido producidas en Escocia, incluyendo "La auditoría de la equidad racial para las escuelas" y "La equidad de género: una herramientas para el personal de la educación" (Donnelley, 2007).

Tony Booth y Mel Ainscow, del Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva, han producido un índice más especializado de inclusión que está disponible en línea en una versión en español (Booth y Ainscow, 2000). Este incluye muchas preguntas con las que los alumnos, maestros y padres están o no de acuerdo, por ejemplo:

- ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?
- ¿Se pone atención a las presiones de exclusión en el alumnado de pueblos originarios o afro descendientes?
- ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
- ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?
- ¿El alumnado con más necesidad de ayuda, es visto como un reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?

Es inevitable que estas evaluaciones sean subjetivas, y siempre hay un riesgo de que los profesores y alumnos actúen de manera autocomplaciente hacia alguna situación habitual. La forma de resolver esto es utilizar a un "amigo crítico" que sea capaz de hacer comparaciones con otras situaciones.

La lectura de un conjunto de preguntas para una auditoría no se puede comparar con la inspiración que se siente al visitar una escuela excepcional, y tales experiencias siempre han sido un medio importante para el mejoramiento de la escuela. He aprendido mucho tras haber visitado escuelas en Noruega, las cuales son comunidades de aprendizaje humano; esto me ha ayudado a ver otras posibilidades más allá de las normas de las escuelas inglesas o escocesas. *The Laboratory School* (La escuela laboratorio) en Bielefeld, Alemania, ha sido una importante inspiración para mí y de hecho tiene más de 1.000 visitantes cada año. Su papel para ayudar a otras escuelas a avanzar incluye colaborar en la conferencia regional "El futuro de la educación – la escuela del futuro" (Bildungskommission NRW, 1995). La declaración final de la conferencia comienza con una visión de escuelas del futuro caracterizadas por una pedagogía basada en relaciones de alta calidad.

La escuela es una casa de aprendizaje...

- un lugar donde todo el mundo es bienvenido, donde estudiantes y profesores son aceptados en su individualidad
- un lugar donde la gente se permite tiempo para crecer, para cuidar del uno al otro y ser tratado con respeto
- un lugar cuyos espacios invitan a quedarse, que ofrece la oportunidad de aprender y estimula el aprender y mostrar iniciativa
- un lugar donde se permiten errores y equivocaciones, pero donde la evaluación bajo la forma de retroalimentación le da un sentido de orientación
- un lugar de trabajo intensivo, y donde se siente bien aprender
- un lugar donde aprender es algo contagioso.

Los ingleses y americanos a cargo de las políticas educativas tienen mucho que aprender.

9. Conclusión

Cada vez se está apreciando más claramente que los sistemas de evaluación de alta repercusión, para toma de decisiones de alto nivel, en Inglaterra y Estados Unidos son contraproducentes. Tal vez el indicio más importante es el reciente libro de Diane Ravitch (2010), una académica conservadora que pasó 20 años argumentando a favor de las pruebas, las certificaciones y las escuelas subvencionadas (las denominadas 'charter schools'), esto es, públicamente financiadas, pero de gestión privada en los Estados Unidos. Ella ahora plantea abiertamente que ha cambiado de parecer; que puede ver el daño que se ha hecho y es capaz de juzgar lo que la retórica de la elección política y la creencia ciega en la superioridad del mercado han hecho en la práctica.

Ravitch (2010:21) explica cómo ambos partidos, desde la extrema derecha de los republicanos hasta Obama, sucumbieron ante convocatorias de “rendición de cuentas, pruebas de alta repercusión, decisiones basadas en datos, selecciones, escuelas subvencionadas, privatización, desregulación, pago basado en méritos y competencia entre las escuelas. Lo que no se podía medir no contó”. En primer lugar, la reforma empieza con un pánico moral, una declaración en los medios de comunicación que las escuelas están “en estado de emergencia” (Ravitch, 2010:70) y necesitan un remedio drástico. Luego se contratan a expertos en administración para los puestos administrativos y de dirección que saben poco sobre la pedagogía o el currículo, formados en la “Academia para el nuevo liderazgo”.

Un currículum uniforme y limitado se impone en nombre de estándares de alto nivel, seguidos por un conjunto de métodos de enseñanza, con 'actividades diarias detalladas de manera precisa' y fuertemente reglamentadas. Estas reformas rápidas parecen ser eficaces, según lo juzgado por pruebas locales, pero en cuanto se utilizan métodos alternativos y más confiables de evaluación, se hace evidente que no ha habido ninguna mejora significativa.

El libro de Ravitch (2010) documenta la forma en que el régimen de “*No Child Left Behind*” (Ningún alumno se queda atrás) fue utilizado y tal vez incluso diseñado, para privatizar las escuelas. Puntuaciones inalcanzables fueron utilizadas para declarar como incompetentes a maestros y administradores, para que las escuelas públicas se pudieran convertir o reemplazar por escuelas subvencionadas. Bajo el pretexto de negarse a aceptar

el fracaso –'No Child Left Behind'– las escuelas han sido configuradas para que fracasen, se clausuren y después sean privatizadas.

Ravitch (2010) está convencida de que el mercado nos sirve cuando queremos comprar un auto nuevo', pero no es 'el mejor al ofrecer servicios públicos:

Las escuelas no pueden mejorar si esperamos que actúen como empresas privadas con fines de lucro... No se debe esperar que las escuelas produzcan utilidades en la forma de resultados de valor agregado.... si las confiamos a los poderes mágicos del mercado (p.6).

Así como la manipulación de puntuaciones, el libro documenta muchas otras maneras en que las pruebas que parecen apoyar a las escuelas subvencionadas, son imperfectas. Entre ellas está la exclusión de alumnos con bajos desempeños.

No puedo terminar este artículo de mejor manera que citando el último párrafo del libro de Ravitch (2010):

En la actualidad, la educación pública está en peligro. Los esfuerzos para reformar la educación pública están, irónicamente, disminuyendo su calidad y poniendo en riesgo su propia supervivencia. Debemos dirigir nuestra atención a la mejora de las escuelas, inyectándolas con la esencia del aprendizaje genuino, y reviviendo las condiciones que posibilitan el aprendizaje (p.242)

Referencias

- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education* 14(3), 333-345.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry* 11(1), 3-43.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to inspire: Culture and the terms of recognition. En V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Ball, S. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. En R. Slee y G. Weiner (eds.), *School effectiveness for whom?* (pp. 28-46). Londres: Falmer.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bildungskommission N. R. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script. *Critical Studies in Education*, 51(2), 163-178.
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine": "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Recuperado de (http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf)
- Bourdieu, M. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P. y Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Büeler, X. (1998). Schulqualität and Schulwirksamkeit. En H. Altrichter et al. (eds), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 58-76). Innsbruck: StudienVerlag.
- Carter-Wall, C. y Whitfield, G. (2012) *The role of aspirations, attitudes and behaviour in closing the educational attainment gap*. Nueva York: Joseph Rowntree Foundation.

- Clarke, P. (2001). Feeling compromised – the impact on teachers of the performance culture. *Improving Schools* 4(3), 23-32.
- Deal, T. y Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donnelley, R. (2007). *Gender Equality: A Toolkit for Education Staff*. Edinburgh: Scottish Executive. Recuperado de <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/196713/0052704.pdf>
- Fielding, M. (1999) Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education* 29(2), 277-287.
- Freebody, P., Ludwig, C. y Gunn, S. (1995). *Everyday literacy practices in and out of schools in low socio-economic urban communities, 1*. Melbourne: Curriculum.
- Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Nueva York: Doubleday.
- Gove, M. (2012). *Speech to the Association of School and College Leaders*. Recuperado de <http://hamiltonmedia.co.uk/EducationV1.pdf>
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 290-294.
- Haberman, M (2010). Eleven consequences of failing to address the “pedagogy of poverty.” *Phi Delta Kappan*, 92(2), 45.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). Professional learning communities and performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. En A. Harris, et al. (Ed.), *Effective leadership for school improvement*, pp. 180-195. Londres: Routledge Falmer.
- HM Inspectors of Schools (1992). *Using ethos indicators in primary school self-evaluation*. Edinburgo: Scottish Office Education Department. Recuperado de <http://www.ethosnet.co.uk/documents/PrimarySEEDSCHEEFECTIV.pdf>
- HM Inspectors of Schools (1992). *Using ethos indicators in secondary school self-evaluation*. Edinburgo: Scottish Office Education Department. Recuperado de <http://www.ethosnet.co.uk/documents/SecondarySEEDSCHEEFECTIV.pdf>
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. INCLUD-ED Project, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf
- Kozol, J. (2008). *Letters to a young teacher*. Nueva York: Three Rivers.
- McLaren, P. (1987). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of education*. Londres: RKP.
- McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher* 19(9), 11-16.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Rose, H. y Rose, S. (eds.) (1976). *The political economy of science: ideology in the natural sciences*. Londres: Macmillan.
- Teddle, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.

T. Wrigley

- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Smyth, J. y Wrigley, T. (2013). *Living on the edge: rethinking poverty, class and schooling*. Nueva York: Peter Lang
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement. En J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 60-76). Londres: Chapman.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Londres: Gower.
- Wrigley, T. (2000). *The power to learn: Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: a new agenda for school improvement*. Stoke: Trentham Books.
- Wrigley, T., Thomson, P. y Lingard, B. (eds.) (2012). *Changing schools: Alternative ways to make a world of difference*. Londres: Routledge.

ⁱLa introducción de mecanismos de mercado en las escuelas.

La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying

School Coexistence: key to predicting bullying

Rosario Ortega-Ruiz^{1*}

Rosario Del Rey²

José A. Casas³

¹ Universidad de Córdoba y University of Greenwich

² Universidad de Sevilla

³ Universidad Católica San Antonio de Murcia

Un amplio repertorio de programas y buenas prácticas han evidenciado ser útiles para la prevención de los problemas de intimidación, acoso y en general malos tratos entre escolares, *bullying* en su versión inglesa. De entre ellos, el trabajo sobre el clima social general del centro educativo, que en muchas comunidades hispanas denominamos convivencia, está siendo considerado como uno de los pilares fundamentales para prevenir estos problemas. Sin embargo, poco sabemos sobre si hay algunos elementos de la convivencia más relevantes que otros y por tanto cuáles deben ser los objetivos prioritarios para la prevención del *bullying*. El trabajo que aquí se presenta ha explorado el valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación en estos fenómenos. La Escala Convivencia Escolar (ECE) fue administrada a 7037 estudiantes (48.9% chicas) seleccionados aleatoriamente entre el alumnado de Educación Secundaria de Andalucía (España). Los resultados destacan la relevancia de las relaciones en el plano vertical y horizontal, particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina. Los resultados son discutidos en orden a encontrar claves para la mejora de los proyectos educativos de optimización de la convivencia escolar y prevención del *bullying*.

Palabras clave: Convivencia escolar, Bullying, Acoso entre iguales, Disruptividad, Indisciplina, Profesorado.

A wide range of programs and practices have shown to be useful for preventing the problems of bullying, harassment and generally bullying in school. Of these, work on general social climate of the school, which in many Hispanic communities called *convivencia*, is being considered as one of the pillars to prevent these problems. However, it is not well known which elements of school coexistence (*convivencia*) are more relevant than others and therefore what should be the priorities for the prevention of bullying. This research explores the predictive value of the school coexistence dimensions at bullying. The *Convivencia Escolar Scale* was administered to 7037 students (48.9% girls) randomly selected from the students of Secondary Education in Andalusia (Spain). The results highlight the relevance of relationships in the vertical and horizontal plane. Particularly, are relevant teacher school life management and disruption and indiscipline problems. The results are discussed finding the keys to develop the educational projects to the school life improvement and bullying prevention.

Key words: *Convivencia*, School coexistence, Bullying, Disruption, Teachers.

Introducción

La convivencia escolar es un tema que ha recibido más atención de los medios de comunicación, de las administraciones educativas y, en general, de los agentes de la educación escolar que de la investigación empírica. Desde una perspectiva histórico-conceptual, se podría tomar como referencia al denominado Informe Delors (1996) como un punto de inflexión en la atribución de importancia al clima escolar tomado en sus múltiples dimensiones, ya que en dicho documento se señaló la necesidad de incitar, desde los centros educativos, a que la enseñanza se dirigiera hacia un aprendizaje para vivir con los demás. Aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia (Consejo Escolar del Estado, 2001). En este sentido, en España, existe el debate sobre la inclusión, o no, en el currículum escolar de una asignatura concreta sobre ciudadanía que se ocupe de la formación en los valores cívicos que sustentan la convivencia ciudadana, pero no se duda de la importancia de la optimización de la vida social escolar, en términos de comprensión y tolerancia hacia los demás y exigencia de respeto hacia uno mismo, que constituye el núcleo central de la convivencia escolar. Las distintas perspectivas desde las que ha sido estudiada la convivencia escolar han contribuido a diversificar el significado que se le atribuye, dificultando la existencia de una delimitación conceptual clara y un adecuado progreso investigador. Debemos buscar un desarrollo de este concepto que nos permita saber a qué nos referimos, en términos concretos, cuando hablamos de convivencia escolar. Es decir, a qué se refieren los escolares y los docentes cuando expresan, estos últimos, que desean mejorar la convivencia y a qué se refieren los primeros cuando sienten y expresan que el sistema de convivencia es bueno o malo, está facilitando o dificultando su vida y su aprendizaje en el centro educativo. Por ello, podría afirmarse que la convivencia escolar ha adquirido un gran protagonismo entre los conceptos nucleares de la cultura y las prácticas educativas, así como que continúa en constante desarrollo el estudio sobre ella (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012).

El concepto convivencia es considerado un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) o el trabajo cooperativo en las tareas instruccionales (Moliner García y Martí Puig, 2002), así como los conflictos, los rasgos de la disciplina, el ethos, o autovaloración y entusiasmo moral que la comunidad escolar se proporciona a sí misma y transmite a sus miembros (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). Pero la pragmática, en este campo, está siendo amplia y diversa y existen interesantes e iniciativas educativas en pro del bienestar de los escolares y de la optimización de los recursos educativos a este fin, junto con otras centradas en resolver conflictos y problemas sociales concretos mediante programas eficaces y eficientes. De hecho, bajo las iniciativas de mejora de la convivencia escolar se han afrontado temas tan diversos como el rendimiento escolar, la evitación del abandono escolar y la prevención de la criminalidad juvenil, entre otros (Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 2000). En el contexto español, esta última línea se ha mostrado muy productiva, con trabajos que asumen que la prevención de la violencia escolar requiere una actuación general sobre la convivencia y aceptando, por tanto, que la violencia forma parte de la visión negativa de la convivencia escolar (Díaz Aguado, 1996; Félix, Soriano, Godoy y

Martínez, 2007; Ortega, Del Rey, y Fernández, 2003; Ramírez y Justicia, 2006; Trianes y Fernández Figarés, 2001; Viguer y Aviá, 2009).

1. Fundamentación teórica

En este trabajo de investigación se pretende indagar en las claves de la convivencia escolar que inciden e influyen de manera directa en la aparición de la violencia escolar, en especial, del fenómeno del acoso escolar o *bullying* en su voz inglesa. La investigación sobre el *bullying* y los programas de intervención para prevenir o paliar sus efectos tienen una trayectoria de más de tres décadas de estudio (Rigby y Smith 2011). En dicha trayectoria son reseñables las aportaciones que describen programas exitosos donde se han obtenido evidencias empíricas de la eficiencia de estrategias que abordan diferentes elementos del contexto escolar (Baldry y Farrington 2007; Olweus 2012; Pearce, Cross, Monks, Waters, y Falconer, 2011; Ttofi y Farrington 2011). Así, se han encontrado aspectos de la cultura escolar que han contribuido a esta reducción del fenómeno del acoso escolar como: a) la mejora de la calidad en las relaciones de la comunidad educativa, que es además importante para el fomento de un entorno de aprendizaje escolar seguro (Baldry y Farrington 2007); b) el apoyo organizacional a la implementación de estrategias para prevenir las conductas de acoso (Rigby y Slee 2008; Vreeman y Carroll 2007); y c) la puesta en marcha de políticas claras y coherentes en los centros que incluyan mecanismos y recursos para que la comunidad escolar comprenda bien las claves del fenómeno del acoso y aprenda a reducirlo (Ortega-Ruiz, 2010). Estas estrategias han permitido el desarrollo de competencias para prevenir, identificar y responder ante este problema de forma exitosa, convirtiéndose en las principales claves de la intervención basada en la evidencia frente al *bullying* (Baldry y Farrington 2007; Ttofi y Farrington 2011). Muchas de estas estrategias educativas eficaces tanto en la prevención, como en la intervención, ante el fenómeno del acoso han dado lugar, en España, al establecimiento de programas de educación para la convivencia, que se incluyen en la política educativa de los centros, a veces como líneas transversales de educación en valores, o de forma poco explícita formando parte del llamado curriculum oculto (BOJA, 2011). Por otro lado, también desde la literatura científica se han abordado aspectos relativos a la vida social activa en el centro escolar mostrando que tienden a estar relacionados con trabajos sobre políticas globales de intervención (Wong, Cheng, Ngan y Ma, 2010). Esta aproximación holística incluye, al menos, los siguientes elementos complejos: a) Los modelos de intervención docente: sus formas de administrar la instrucción, de establecer normas y convenciones de relación social, políticas de disciplina o sanción de las conductas de los escolares, estilos de impartir enseñanzas y de guiar y corregir los aprendizajes de los escolares, entre otros. Es lo que llamaremos las relaciones de verticalidad o relaciones entre el profesorado y el alumnado (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009); b) Los sistemas de relaciones interpersonales de los escolares entre sí: actitudes de unos escolares hacia otros, agrupamientos espontáneos, roles y convenciones en el interior de los grupos de patio de recreo, amistades, etc., o contexto de los iguales (Card y Hodges, 2008); es lo que denominamos el mundo de la horizontalidad, donde se contempla la calidad de la interacción y la comunicación entre los escolares, sus códigos, convenciones y reglas implícitas, los sutiles sistemas de poder, de filias y fobias y sus formas de intervenir en los conflictos, de proporcionar apoyo y seguridad en lo que se hace y en cómo se hace todo en el centro y el aula (Ortega y Mora-Merchán, 2008); y c) La existencia de elementos perturbadores, como problemas específicos de malas relaciones, agresividad

injustificada y exclusión como el *bullying* y cualquier forma de maltrato que algunos escolares (agresores) infringen a otros (víctimas). Son procesos que si no son atendidos desde la autoridad moral y el buen hacer docente, suelen convertirse en un factor de inseguridad que afecta la convivencia. Por ejemplo, fenómenos de intimidación, abuso, acoso, exclusión social podrían multiplicar su efecto cuando los docentes muestran comportamientos descuidados y poco eficaces.

Verticalidad y horizontalidad posiblemente funcionan como los dos grandes contextos que se articulan y aportan el bienestar y, desgraciadamente, los riesgos de la convivencia escolar. Pero, hasta el momento, no se había determinado, de forma empírica, su relevancia en la aparición del *bullying* (Roman y Taylor, 2013). Ello conlleva el planteamiento de búsqueda de hasta qué punto existe relación entre ciertas variables y dimensiones de lo que se ha definido como convivencia escolar y el riesgo de estar implicado, como víctima y como agresor, en fenómenos de acoso entre iguales. Por ello, en esta investigación, se establecen interrogantes sobre la capacidad de influencia que, en la percepción de los escolares sobre la existencia de fenómenos *bullying*, tienen ciertas variables de la convivencia escolar tales como: a) las formas en que los escolares perciben la actuación del profesorado en términos de apoyo, el establecimiento de normas claras y sostenidas referidas a la disciplina escolar o la conflictividad; b) las variables relativas a las relaciones interpersonales entre los iguales; y c) la percepción que la conjunción de los elementos de la verticalidad (gestión docente) y la horizontalidad (relaciones entre iguales) tiene en la percepción, o no, de estar en una escuela segura.

2. Método

2.1. Participantes

Han participado 7037 estudiantes (48.9% chicas) de 38 centros escolares de Educación Secundaria de la región del sur de España –Andalucía– (tabla 1). Alumnado con edades comprendidas entre 9 y 20 años ($M = 13.8$; $DT = 2.27$) y escolarizados entre los cursos de 5º de educación Primaria y 2ª de Bachillerato. Esta muestra fue seleccionada por un muestreo por conglomerados teniendo en cuenta el número de participantes de cada una de las provincias de la región, para obtener una muestra representativa de la población escolar matriculada en la comunidad Andaluza.

Tabla 1. Descripción de la muestra

		CÓRDOBA	HUELVA	SEVILLA	CÁDIZ	MÁLAGA	JAÉN	GRANADA	ALMERÍA	TOTAL
5ºP	N	88	96	39	79	115	51	72	91	631
	%	1.3%	1.4%	0.6%	1.1%	1.6%	0.7%	1%	1.3%	9%
6ºP	N	76	102	45	73	154	47	83	67	647
	%	1.1%	1.4%	0.6%	1%	2.2%	0.7%	1.2%	1%	9.2%
1ºE.S.O	N	119	135	228	148	201	96	132	132	1191
	%	1.7%	1.9%	3.2%	2.1%	2.9%	1.4%	1.9%	1.9%	16.9%
2ºE.S.O	N	130	125	229	143	151	97	126	78	1079
	%	1.8%	1.8%	3.3%	2%	2.1%	1.4%	1.8%	1.1%	15.3%
3ºE.S.O	N	163	135	180	105	128	95	146	70	1022
	%	2.3%	1.9%	2.6%	1.5%	1.8%	1.4%	2.1%	1%	14.5%
4ºE.S.O	N	101	114	147	114	108	98	118	53	853
	%	1.4%	1.6%	2.1%	1.6%	1.5%	1.4%	1.7%	0.8%	12.1%
1ºBach	N	94	143	243	95	111	71	40	99	896
	%	1.3%	2%	3.5%	1.4%	1.6%	1%	0.6%	1.4%	12.7%
2ºBach	N	69	84	205	90	114	55	30	71	718
	%	1%	1.2%	2.9%	1.3%	1.6%	0.8%	0.4%	1%	10.2%
Total	N	840	934	1316	847	1082	610	747	661	7037
	%	11.9%	13.3%	18.7%	12%	15.4%	8.7%	10.6%	9.4%	100%

Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado mediante la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega, bajo revisión) que es valorada desde la percepción del alumnado de educación primaria y secundaria. Esta escala se compone 50 ítems que se dividen en ocho factores que explican diferentes dimensiones de la convivencia escolar desde la percepción del alumnado. En su validación esta escala muestra su idoneidad en el análisis factorial exploratorio con un índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett ($KMO = .917$; $\chi^2 = 11013.3$; $gl = 1225$; $p = .00$) así como con la explicación de un 63% de la varianza. Mientras que en el análisis factorial confirmatorio obtiene unos óptimos índices de ajuste $\chi^2 = 3489.84$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$; $CFI = 0.96$ $GFI = .95$; $NNFI = .96$ y $RFI = .95$ según Hu y Bentler, (1999).

Las ocho dimensiones que evalúa esta escala se evalúan mediante ítems de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, en base a la frecuencia de percepción o de experiencia de los hechos a los que se hace referencia (desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre). Estas dimensiones son: a) Gestión interpersonal positiva, conformada por once ítems ($\alpha = .83$), esta dimensión mide la forma en la que los profesores gestionan las relaciones interpersonales en el centro educativo, aludiendo a la conducta social ejemplar, la buena comunicación con el alumnado y sus familias y a la atención de las dificultades que éstos pueden encontrar; b) Victimización, evaluada por seis ítems ($\alpha = .90$), esta dimensión manifiesta la percepción de ser maltratado, atacado, golpeado; c) Disruptividad, formada por seis ítems ($\alpha = .90$), donde se valoran aspectos relativos al vandalismo, los destrozos o impedir el normal desarrollo de las clases; d) Red social de iguales, conformada por nueve ítems ($\alpha = .78$), que incluye elementos de las buenas relaciones entre los iguales; e) Agresión, evaluada por cuatro ítems ($\alpha = .89$), que recogen agredir físicamente, ser insultado y robado, entre otros; f) Ajuste normativo ($\alpha = .88$) evaluada por cinco ítems, que mide el ajuste a las normas sociales como pedir permiso para hablar o respetar a los compañeros; g) Indisciplina, compuesta por cuatro ítems ($\alpha = .86$) con aspectos relativos al incumplimiento de las normas, castigos, interrupciones de clase o aburrimiento; y h) Desidia docente, conformada por cinco ítems ($\alpha = .92$), que reflejan la desidia o desinterés docente o su incompetencia profesional, observada por el alumnado, en definitiva, la baja percepción del alumnado relativa al interés y el apoyo del profesorado.

2.3. Procedimiento

Se seleccionaron los centros mediante un muestreo por conglomerados en base a los participantes de las provincias de Andalucía. Siguiendo la propuesta de Marsden y Wright (2010), para obtener muestras representativas de una población, la población escolarizada en el tercer ciclo de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Según la Administración Educativa (Consejería de Educación, 2013), en el año que se recogieron los datos, la matrícula era de 688.206 alumnos y alumnas. Con la estimación de un error muestral del 1,3% y un nivel de confianza del 97% se estima necesaria una muestra de, al menos, 6896 sujetos para que sea representativa de la Comunidad Andaluza. Una vez seleccionados los centros educativos, se contactó con ellos para invitarles a participar en el estudio realizándose diferentes entrevistas con los equipos directivos para obtener los permisos necesarios. La recogida de datos se realizó por personal del grupo de investigación y su administración fue colectiva con una duración de unos veinte minutos aproximadamente.

2.4. Análisis de datos

Para conseguir el objetivo del estudio, se ha realizado un modelo de ecuación estructural. El método de estimación empleado ha sido el de máxima verosimilitud robusta o RML y, siguiendo las recomendaciones de Hu y Bentler, (1999), se ha utilizado una combinación de varios índices para someter a contraste la idoneidad de los modelos propuestos. Destacando el estadístico chi-cuadrado en comparación con sus grados de libertad, el índice de ajuste comparativo (CFI), el Índice de Ajuste Incremental (IFI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Se considera que un modelo tiene un ajuste óptimo cuando la ratio entre el estadístico chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a cinco, los índices de ajuste son iguales o superiores a .95 y el RMSEA es menor a .08 (Flora & Curran, 2004; Hu y Bentler, 1999). Por último, se han estimado los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo, analizándose su nivel de significación. El análisis de datos se ha realizado con el programa estadístico EQS, versión 6.2.

3. Resultados

En función del objetivo de investigación, se realizó una ecuación estructural que expresara la influencia de las variables que conforman la convivencia escolar, particularmente los factores relativos a la verticalidad, o ámbito de la convivencia más directamente relacionado con la actuación del docente, y de los que componen la horizontalidad, o relaciones entre los propios escolares, con en el acoso escolar o *bullying* y las dos dimensiones consideradas de este fenómeno, la agresión y la victimización cuyos resultados pueden verse en la figura 1. Concretamente, el modelo calculado está compuesto por seis variables observables tipificadas (gestión interpersonal positiva, disruptividad, red social de iguales, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente) y un factor latente, el *bullying*, compuesto por las variables observables agresión y victimización. Se ha optado por el método de estimación robusto, RML, ya que el coeficiente de Mardia obtenido es de 93.28.

El ajuste del modelo es correcto siguiendo las consideraciones de Hu y Bentler (1999) y la selección de índices de ajuste es la adecuada para el método de estimación empleado debido a los criterios de normalidad y curtosis multivariante (Bandalos, 1993). Así los índices de ajuste arrojan estos resultados: χ^2 de Satorra & Bentler = 35.61 $\chi^2/df = 2.22$, $p < .01$, CFI = .97, NNFI = .95, IFI = .97 RMSEA = .054. Lo que indica un buen ajuste, donde se predice un 56% de la varianza del *bullying*.

En cuanto a las relaciones entre variables (ver figura 1), los coeficientes de regresión estandarizados muestran que el *bullying* recibe el efecto directo de las seis variables consideradas en la convivencia escolar, que no hacen referencia al *bullying*. En relación al poder de influencia, destacan con mayor valor predictivo la indisciplina ($\beta = .41$; $p < .01$) y la disruptividad ($\beta = .18$; $p < .01$) que poseen una relación directa positiva. Al igual que la desidia docente, aunque en menor medida ($\beta = .08$; $p < .01$) que también influye de manera positiva en el *bullying*. Sin embargo, las dimensiones gestión interpersonal positiva del profesorado ($\beta = -.11$; $p < .01$), ajuste normativo ($\beta = -.24$; $p < .01$) y Red social de iguales ($\beta = -.016$; $p < .01$) poseen una relación negativa o inversa. También es importante destacar que, para el buen ajuste de este modelo, se producen interacciones entre las propias variables independientes, donde se muestra una influencia positiva directa muy alta entre la gestión interpersonal positiva y el ajuste normativo ($\beta = .57$; p

< .01) y la red social ($\beta = .54$; $p < .01$). En el polo opuesto, la desidia docente influye en la indisciplina ($\beta = .55$; $p < .01$) y la disruptividad ($\beta = .45$; $p < .01$). Por último también se puede observar una influencia de la indisciplina sobre la disruptividad ($\beta = .05$; $p < .01$).

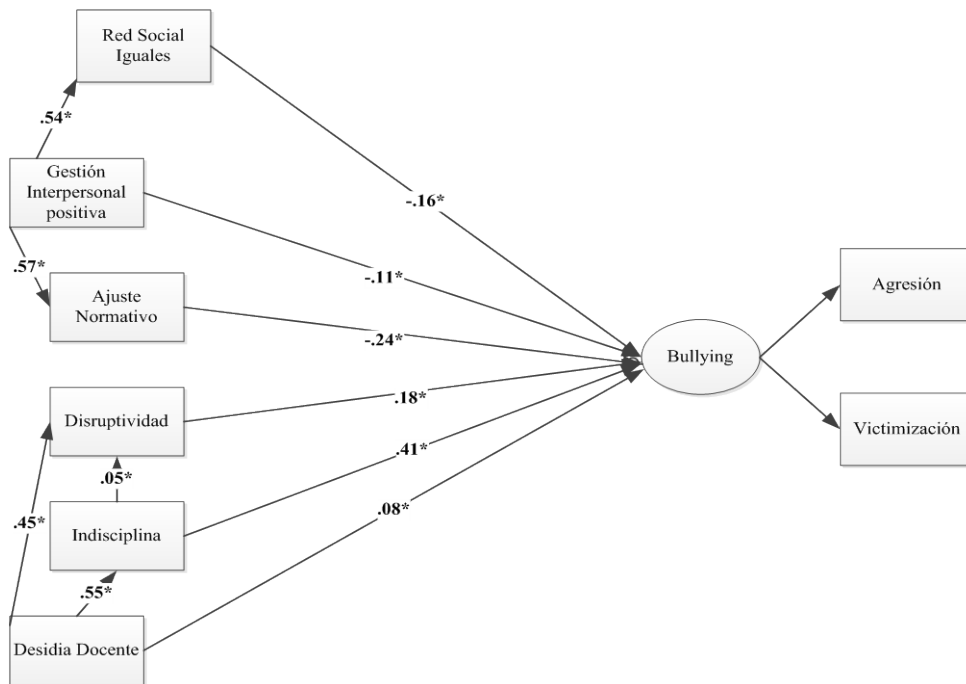


Figura 1 Solución Gráfica Modelo de Ecuación estructural
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis multigrupo para comprobar el ajuste del modelo para las chicas y los chicos. Se evaluó la invarianza factorial en función del sexo, con el objeto de comprobar si su ajuste presentaba o no diferencias. Para llevar a cabo este análisis se estimaron dos modelos que se compararon a través del test de la diferencia en χ^2 . Los modelos fueron los siguientes: a) un primer modelo multigrupo que no impone ninguna igualdad entre las saturaciones y las correlaciones entre factores (modelo sin restringir o modelo de línea base); y b) un segundo modelo que impone la igualdad entre todas las saturaciones y las correlaciones entre los factores en los grupos (modelo restringido). A continuación, se examinó la diferencia entre los valores de χ^2 y grados de libertad de los dos modelos para poder compararlos en términos de ajuste.

En la tabla 2 se presenta un resumen de los índices de ajuste multigrupo obtenidos del test de la diferencia en χ^2 (Satorra y Bentler, 2001). La diferencia en el valor de χ^2 entre el modelo restringido y sin restringir no fue significativa ($\Delta\chi^2 (14) = 353.61$, $p > .05$), lo que es indicativo de una invarianza métrica que señala la existencia de equivalencia en el ajuste del modelo en los alumnos y alumnas que han participado.

Tabla 2. Prueba de Satorra Bentler

MODEL	DF	χ^2	P	CFI	IFI	NFI	NNFI
Model 1	14	353.61	.08	.97	.97	.96	.95
Model 2	14	353.66	.08	.97	.97	.96	.95

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido comprobar si existen relaciones predictivas entre las variables que definen la convivencia escolar y el acoso escolar o *bullying* en orden a encontrar en qué dimensiones de la convivencia escolar habrían de ser focalizados los procesos de intervención paliativos y preventivos. Particularmente, se deseaba comprobar el valor predictivo en dos contextos de relaciones. El que habría de ser atribuido a las variables que componen el contexto que hemos denominado de la verticalidad, básicamente el compuesto por los procesos sociales que se establecen entre los docentes y su alumnado cuando realizan las actividades instruccionales y educativas, como el mantenimiento del orden, la disciplina y la motivación para el estudio, entre otras. Y el relativo a aquellas variables que componen el contexto que hemos llamado horizontalidad, o relaciones interpersonales en los procesos grupales que se establecen entre los compañeros escolares, entre los iguales. Para ello, se ha estudiado la relación de las dimensiones que componen la convivencia escolar excluyendo las relativas a la violencia escolar y el *bullying*: gestión docente positiva de las relaciones interpersonales, disruptividad, red social de iguales, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente, que son las que se han hallado en estudios previos como componentes de la estructura conceptual de la llamada convivencia escolar (Del Rey et al., en prensa).

Los resultados muestran, en primer lugar, que existe una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo. De hecho, más de la mitad de la implicación en *bullying* puede ser explicada por aspectos relacionados con las dimensiones que componen la convivencia escolar. Se puede afirmar que gran parte del comportamiento social que está implícito en fenómenos escolares como el establecimiento de sistemas disciplinares, la disruptividad, o aparición de procesos de enfrentamiento a las normas establecidas por parte de los escolares, la propia interacción social horizontal de los escolares entre sí, su ajuste a normas y convenciones propias del sistema de iguales, explican la participación, o no, en fenómenos de acoso y, en general, malos tratos entre iguales. Es decir, que una buena calidad de la convivencia es básica para esperar que los problemas de acoso no se presenten o están menos representados en las relaciones sociales del alumnado entre sí. Resultados que respaldan las políticas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando mediante la promoción y educación de la convivencia escolar (Ortega, 2010) y que apoyan la definición tradicional del *bullying* como un fenómeno social y con fuertes dependencias de la calidad del contexto escolar en el que se desarrolla (Roland y Galloway, 2002). Los resultados ofrecen igualmente apoyo a las dos líneas fundamentales de actuación de prevención de la violencia escolar entre iguales, los contextos de verticalidad y horizontalidad (Ortega, Del Rey y Casas, en prensa), ya que ambos se relacionan fuertemente con el fenómeno del acoso escolar. Las relaciones verticales, es decir, básicamente la gestión que los docentes realizan para organizar y sostener la enseñanza y la convivencia, han resultado ser relevantes en su aspecto positivo y negativo no sólo como predictoras de la implicación o no en *bullying*, sino también como muy relevantes para la calidad de las relaciones horizontales. Así, la gestión interpersonal positiva influye tanto en el ajuste normativo del alumnado como en la calidad de las relaciones interpersonales en la red social de los iguales. En este sentido, y de forma complementaria, la variable que hemos denominado, desidia docente, caracterizada por expresar la impresión que tienen los escolares de que sus maestros no se interesan mucho ni por la enseñanza ni por el cuidado y la atención de su alumnado,

parece explicar en gran medida la percepción que los escolares tienen de verse implicados en fenómenos *bullying* y otros problemas de convivencia. Particularmente los que se incluyen en los conceptos de disruptividad y de indisciplina. Disruptividad que, como se ha dicho, se refiere a la percepción del alumnado referida a que en su aula existen comportamientos que impiden el normal desarrollo de las clases instruccionales y en general problemas de destrozos de materiales o, incluso, vandalismo. Ello es aplicable también a la relación entre la desidia o desinterés docente, como expresión global de la escasa calidad que a veces tiene la actuación del docente, en relación a los fenómenos de indisciplina. Efectivamente, por indisciplina se alude a la oposición y enfrentamiento de los escolares a las normas sociales que han sido establecidas básicamente por los docentes. Es decir, cuando el profesorado actúa con desinterés, desidia y escasa atención a las necesidades de su alumnado, éste tiende a manifestar problemas de disruptividad e indisciplina. Y es sabido que ambos, la disciplina y el orden, son por oposición, elementos claves del buen clima escolar, o buena calidad de la convivencia escolar.

Este trabajo pone en evidencia información que respalda la importancia del rol de profesorado y su específica responsabilidad en la gestión de la vida académica y muy particularmente de gestión de la convivencia, no sólo en términos de su planificación y actuación docente, sino también de las actuaciones no intencionales que realiza y que también son fuente principal de aprendizaje para el alumnado como bien se explica desde la teoría social-cognitiva del aprendizaje (Bandura, 1991). Entendemos que estamos en condiciones de afirmar que un profesorado que desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de su alumnado, y en definitiva de forma deficiente, está en gran medida en la base de la aparición y el mantenimiento de importantes problemas de la convivencia, tales como actitudes desajustadas, disruptivas y en general de malestar social de los escolares y que ambos componentes tienen un importante impacto en el fenómeno *bullying*. Al mismo tiempo, y de forma particularmente coherente, la indisciplina parece ser el problema de convivencia que más explica la aparición de problemas de acoso escolar entre iguales. Resultados que apoyan la defensa que se realiza sobre que el acoso entre escolares es la cara más grave de los problemas de conflictividad (Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey, Sánchez y Ortega, 2004).

En el contexto de la horizontalidad, el ajuste normativo y la calidad de las relaciones entre los iguales, parece estar en relación con la aparición de fenómenos de acoso en los centros escolares, al menos, así lo perciben los estudiantes a los que se ha entrevistado. Parece que mantener malas relaciones con los iguales es un paso previo a la implicación en *bullying*, tal y como queda de manifiesto en los estudios previos de factores asociados al fenómeno (Bollmer, Milich, Harris y Maras, 2005). La imbricación de las variables que definen la horizontalidad con las que definen la verticalidad, particularmente las que acompañan a un perfil de docente activo, positivo, que atiende a los escolares, que conoce y cuida de la vida personal y social de su alumnado, parece que es clave para que ciertos procesos de horizontalidad, como la percepción de tener buenas relaciones con los compañeros, expresa que aunque ambos planos deben ser analizados cuidadosamente en sí mismos, uno de ellos, el de la verticalidad, parece ser muy relevante en el bienestar o malestar que se observan en el interior de la horizontalidad.

Algunos de los fenómenos negativos y problemáticos, parecen mediados por esta mala gestión docente que hemos denominado, desidia o desinterés profesional. Ello plantea un reto importante: si queremos prevenir la violencia no hay que olvidar atender, además de

a los propios escolares, a la mejora de la calidad de la acción profesional de los docentes. Encontramos que éste es uno de los logros de este trabajo: poner en evidencia que la buena función docente incide en la implicación en fenómenos que tienen lugar en el plano de la horizontalidad, es decir, en el contexto de las relaciones entre iguales que acontecen en la escuela, entre los cuales, el fenómeno del *bullying* es uno de los que más nos preocupan. Datos alentadores al saber que la formación permanente del profesorado en España ha sido (Del Rey y Ortega, 2001) y sigue siendo (Uruñuela, 2012) una de las líneas más fructíferas de la mejora de la convivencia escolar.

Para terminar, consideramos un logro el acercamiento conceptual que se está estableciendo en el marco científico y educativo hispano-americano, entre la definición amplia, pero precisa, del constructo convivencia y el análisis que se puede hacer entre la calidad de la misma y la aparición y el mantenimiento de fenómenos escolares tan negativos como el *bullying*. Es ésta una línea de investigación que, partiendo de una buena aproximación conceptual sobre lo que se ha llamado el “Wide School Climate” o el clima escolar tomado en su amplia dimensión (Del Rey et al., en prensa) o convivencia escolar, ofrece instrumentos teóricos que permiten aproximarse a las claves de la vida escolar tanto para su comprensión como para paliar problemas sociales tan complejos como son el acoso escolar en sus distintas formas y en sus dos perfiles, el de victimización y el de agresión.

Referencias

- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2(2), 183–204.
- Bandalos, D.L. (1993). Factors influencing the cross-validation of confirmatory factor analysis models. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 351–374.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines J. y Gewirtz C. (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOJA N° 132 de 07/07/2011. Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Bollmer, J.M., Milich, R., Harris, J.J. y Maras, M.A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–712.
- Card, N.A. y Hodges, E.V. (2008). Peer victimization among school children: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–193.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) (2013). *Estadística de la Educación en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/66ba6852-ecf7-4ec3-8598-f74470e0bbc1>
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. y Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG.

- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Madrid: MECyD.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (bajo revisión). Development and Validation of Schoolwide Climate Scale. *The Journal of Early Adolescence*.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R., Sánchez, V. y Ortega, R. (2004). Resistencias conflictos y dificultades en la convivencia escolar. En R. Ortega y R. Del Rey (eds.), *Construir la convivencia* (pp. 193-210). Barcelona: Edebé.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, en cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunitat valenciana. *Aula Abierta*, 1, 2(36), 97-110.
- Flora, D. B. y Curran, P. J. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological methods*, 9(4), 466-491.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A. y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Marsden, P. V. y Wright, J. D. (2010). *Handbook of survey research*. Bingley, UK: Emerald.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Moliner García, O. y Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-5.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. y Casas, J.A. (en prensa). El clima escolar como predictor de ciberbullying. Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*.

- Ortega, R.; Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 209-240) Londres: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. y Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1-21.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4-2), 265-290.
- Rigby, K. y Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 165-183.
- Rigby, K. y Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roman, C. G. y Taylor, C. J. (2013). A Multilevel Assessment of School Climate, Bullying Victimization, and Physical Activity. *Journal of School Health*, 83(6), 400-407.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ttöfi, M.M. y Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Uruñuela, P.M. (2012). La formación del profesorado en convivencia. *Revista ECO*, 14 abril, número extraordinario sobre Formación del Profesorado. Recuperado de http://www.revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=190:la-formacion-del-profesorado-en-convivencia&catid=20:articulos&Itemid=72
- Viguer, P. y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- Vreeman, R. C. y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Wong, D.S.W., Cheng, C.H.K., Ngan, R.M.H. y Ma, S.K. (2010) Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862.

Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes¹

A dialogue on school's *convivencia*: A guide for the self-diagnosis of the school *convivencia* from teacher's perspectives

Cecilia Fierro Evans*, Guillermo Tapia García, Bertha Fortoul Ollivier, Regina Martínez-Parente Zubiría; Mónica Macouzet del Moral y Martha Jiménez Muñoz-Ledo

Universidad Iberoamericana León

La convivencia escolar es un objeto complejo para su evaluación. El desarrollo de estrategias e instrumentos para la auto-evaluación de escuelas es incipiente. Este artículo presenta el diseño y validación de una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar basado en conversaciones entre docentes y directivos. El diseño se sustentó en una conceptualización de la convivencia desde la perspectiva de la gestión escolar, que enfoca las prácticas relacionales de docentes y directivos consideradas en las dimensiones institucional y pedagógica de la escuela. La Guía propone una estrategia basada en la narrativa de los docentes, gestada a través de conversaciones, en las que se hacen presentes sus saberes profesionales y su reflexividad. Contiene cuatro temas: la atención a diversidad de los estudiantes; el buen trato y la generación de espacios de diálogo y reflexión; la elaboración y seguimiento de reglamentos y normas; la participación y corresponsabilidad en la mejora de la enseñanza. El piloteo realizado permite afirmar que como estrategia/instrumento resultó ser un planteamiento eficaz para promover conversaciones significativas; relevante en cuanto los temas son de alto interés para los docentes; pertinente para movilizarlos hacia una discusión en torno a las necesidades de mejora de sus prácticas relacionales y pedagógicas.

Palabras clave: Convivencia escolar, Auto-diagnóstico, Narrativas docentes, Educación básica, Gestión escolar, Evaluación institucional.

Convivencia within schools is a complex object to be evaluated. The development of self-evaluating strategies and instruments for schools is in its embryonic stage. This article presents the design and testing of a self-evaluation guide for *convivencia* within schools based on the dialogues between teachers and managers. The design was based on a specific contextualization of this subject from a school management perspective, which focuses on the relationships among teachers and managers. This perspective considers the institutional and pedagogical dimensions of the school environment. The guide proposes a strategy based on their narratives. And it is through conversations that their professional practices and personal reflection are recovered. It comprises four topics: attention to student diversity; student-teacher rapport and the generation of spaces for dialogue and personal reflection; development and follow up of criteria and regulation; participation and co-responsibility in teaching performance improvement. The pilot study reaffirms that as a strategy/instrument, this guide was an *efficient approach* to promote significant conversations; it was *relevant* as the topics considered are salient to the teachers; and *pertinent* to invite them into discussing the needs for improvement in their interrelationships and their pedagogical practices.

Key Words: School *convivencia*, Self-diagnosis, Teacher narratives, Basic education, School management, Institutional evaluation.

*Contacto: cecilia.fierro@leon.uia.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 28 de agosto 2013

1ª Evaluación: 11 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 1 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introducción

Este artículo presenta el diseño y resultados de la prueba piloto de la “Guía de auto-diagnóstico de la convivencia en la escuela”, que corresponde a los resultados de la tercera etapa del proyecto “*Instrumentos para el auto-diagnóstico y evaluación de escuelas basados en Indicadores de Convivencia Democrática, Inclusiva y no Violenta*”, desarrollado en México entre 2011 y 2013.

La investigación más amplia nació del interés por aportar conocimiento que permita contrarrestar la aparente contradicción que resulta de reconocer que la convivencia es un ámbito central a ser atendido, entre muchas otras razones por su potencial para prevenir la violencia, y la escasa atención en la práctica investigativa y de evaluación que recibe, en comparación con la cantidad de trabajos enfocados a la medición de las manifestaciones de la violencia directa.

En este sentido, podemos asentar que el proyecto se soporta en la premisa de que “las políticas de prevención de la violencia en todo el mundo están mostrando mayor fortaleza y eficacia que aquellas enfocadas primordialmente a contener la acción violenta sin tocar las causas sistémicas del fenómeno” (Carrera, 2010:7). Estos enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos. (Akiba et al., 2002; Blaya, 2010; Bickmore, 2004; Debarbieux, 2003; Furlán y Spitzer, en prensa; Gladden, 2002; IIDH, 2011; PREAL, 2003, 2005).

Reconocemos que la prevención es el foco central al que deben dirigirse los esfuerzos de todos los actores. Por ello es necesario contar con más y mejores instrumentos que permitan hacer distintas aproximaciones a la convivencia escolar, desde varias posturas teóricas, que consideren la perspectiva de los diferentes actores, así como las diversas escalas en las que se puede abordar.

Nuestra investigación contempló en su primera etapa el desarrollo de un conjunto de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta en escuelas, como base para el diseño, prueba y validación de instrumentos de medición destinados potencialmente a diversos actores escolares.

La segunda etapa del proyecto permitió el diseño y prueba psicométrica de un instrumento dirigido a los estudiantes de educación básica. Esta clase de instrumentos pueden ser utilizados tanto en evaluaciones de gran escala como en ejercicios de auto-diagnóstico conducidos por los propios directivos y docentes, de los que sea posible derivar proyectos de intervención, rebasando con ello una comprensión del problema basada principalmente en la atención de la violencia directa.

La tercera etapa del proyecto se dedicó al desarrollo de una Guía de auto-diagnóstico dirigida especialmente a los directivos y docentes. Frente a instrumentos de medición cerrados y estandarizados, aplicados a docentes por proyectos de evaluación externa (Díaz-Aguado et al., 2010) o de investigación evaluativa (Alemany et al., 2012), así como a estrategias de autoevaluación de la convivencia muy estructurados (Mena y Bugueño, 2012; MINEDUC, 2005), la Guía diseñada pretende generar un proceso de observación, de análisis y de autoevaluación a partir de la conversación de los docentes en torno a temas relevantes de la convivencia desde la perspectiva de la gestión escolar. La Guía se

distingue de otros instrumentos por esas dos características. Primero, reconoce la centralidad de experiencia que los docentes tienen de la convivencia en la escuela y la recupera a través de sus conversaciones sobre temas relevantes, produciendo narrativas en torno a ellos. La Guía busca relevar la mirada y se concentra en las significaciones que los docentes expresan en relación con su experiencia de la convivencia (mismas que se pueden enriquecer si éstos, a la vez, aplican y analizan los resultados del cuestionario dirigido a los alumnos, que da cuenta de sus puntos de vista).

Segundo, los temas propuestos para las conversaciones se identificaron considerando un conjunto de prácticas relacionales de docentes y directivos, que suceden en el marco de las dimensiones institucional y pedagógica de la gestión escolar. A la vez, se trata de prácticas que pueden ser constituidas como objetos de intervención, para su cambio o mejora, desde procesos deliberados de gestión asumidos por los propios docentes y directivos. En el fondo la Guía está comprometida con la formación de profesionales reflexivos a partir del desarrollo de su agencia o poder de actuación en su ámbito local (Perrenoud, 2007; Schön, 1992, 1998; Yurén, 2013).

El artículo se organiza en tres grandes apartados: en el primero se presentan de manera sucinta los planteamientos conceptuales que fundamentan la Guía, en el segundo se describe, tanto su marco de elaboración como su diseño técnico y en el tercero se presentan los principales resultados de la fase de prueba, basada en su puesta en práctica con grupos de directivos y docentes. Se termina con un apartado dedicado a exponer una síntesis de hallazgos y reflexiones para continuar en el camino de diseño y desarrollo de nuevas estrategias e instrumentos de evaluación que reconozcan la perspectiva y den la palabra a los actores escolares.

2. Marco teórico conceptual

Convivencia, sus dimensiones. A pesar de su empleo frecuente, convivencia escolar es una categoría emergente. Diversos enfoques educativos la abordan: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética y otros. Como campo en construcción, el de convivencia escolar comparte con esos enfoques dos elementos centrales: su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). La distingue su falta de especificidad sobre cada uno de estos aspectos; en la convivencia cotidiana transcurren de manera indistinta, oportunidades relativas a la formación ciudadana, para la sustentabilidad, la interculturalidad o el desarrollo de una perspectiva de género.

La revisión de trabajos representativos recientes de este campo permite reconocer dos enfoques generales empleados en el estudio de la convivencia. Al primero lo denominamos Normativo-Prescriptivo, ya que aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación y se deducen consecuencias prácticas para intervenir la convivencia escolar. Se trata de un campo de acción, de intervención e innovación. El segundo es un enfoque identificado como Analítico, pues se interesa por desentrañar y comprender la convivencia como fenómeno relacional y como experiencia subjetiva de los participantes. El carácter situado de la convivencia remite a la necesidad de comprenderla dentro de

procesos históricos, sociales y culturales más amplios, en el marco de la institución escolar y de los procesos y prácticas de gestión. Esta perspectiva ofrece las coordenadas analíticas para el estudio de la convivencia como campo de conocimiento.

En el campo de investigación sobre convivencia escolar predomina, sin embargo, el enfoque normativo-prescriptivo. La literatura revisada permite señalar que la convivencia es observada en función de tres atributos ideales -en el ámbito de lo deseable, puesto que se identifican con propósitos relacionados con la prevención de la violencia o la mejora de los ambientes de aprendizaje- que se tornan en las dimensiones de análisis predominantes: inclusión, democracia y paz. (Fierro et al., en prensa).

En la dimensión inclusiva se reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de diversas características. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. (Ainscow, 2007; 2008; Blanco 2006; 2011; Booth y Ainscow, 2004; Shields, 2004)

En la dimensión democrática se refiere la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común así como el manejo de las diferencias y conflictos. (Carrillo, 2001; Cullen, 2004; Muñoz Izquierdo, 2007; Reimers, 2006)

La dimensión pacífica, construida en gran medida en función de las anteriores, refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, entre otros más (Debarbieux, 2003; Furlán, 2003; Galtung, 1985, 2003a, 2003b; Gladden, 2002).

El estudio de la convivencia escolar desde un enfoque analítico, en cambio, se caracteriza por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido del acontecer en las interacciones al interior de las escuelas, considerando los procesos micro-políticos, culturales y de gestión. La convivencia se entiende como un proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él (Hirmas y Eroles, 2008).

El enfoque analítico destaca el abordaje de la convivencia como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro con el otro, que puede ser vivida como positiva o negativa, que admite muy diversas adjetivaciones y puede ser descrita, narrada, por los sujetos según el repertorio de significados de que disponen (Fierro et al., en prensa) y así constituirla como una experiencia.

En términos específicos podemos definir la convivencia escolar como *el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican*. Estas prácticas relacionales, -observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento de las diferencias, en el trato con los padres, en las interacciones entre los estudiantes, y con sus docentes- dan lugar a procesos de inclusión

o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros.

En el orden de lo factual, la convivencia tiene al menos dos dimensiones: Una *social*, colectiva, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas que suceden en un tiempo y lugar compartido, situadas en la historia y cultura de la escuela; otra *subjetiva*, conformada por la experiencia de participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto.

Interesa destacar que la primera dimensión permite observar las prácticas relacionales de los sujetos y las pautas socioculturales que las configuran. Algunas de esas pautas proceden del marco político-institucional de la escuela. Esto significa que las prácticas relacionales de los docentes y directivos son modeladas en y a través de los procesos y prácticas de gestión de la escuela. Se plantea la premisa de que las interacciones cotidianas que caracterizan la convivencia en una escuela son resultantes de los estilos, modelos y prácticas de gestión que desarrollan los docentes y directivos. De este modo, la gestión escolar representa el continente en el que transcurre la convivencia en la escuela y por ello es que la configura: es forma y fondo. Los estilos y prácticas de gestión de los actores escolares son elementos que producen distintas formas de convivencia. En consecuencia de lo anterior, es posible plantear la gestión escolar –y sus dimensiones analíticas, referidas a lo organizativo, lo pedagógico, lo administrativo– como perspectiva de análisis de la convivencia en la escuela, centrando la atención, la observación, el análisis y la evaluación en las prácticas relacionales de los docentes y directivos, por lo que es posible plantearlas también como objetos de transformación.

El concepto de convivencia que se ha planteado desde una perspectiva analítica se aleja de la visión unificadora, en función de la cual se piensa tener una imagen acabada de lo que es la convivencia y sobre la cual se puede intervenir de manera lineal. No hay sólo una vivencia de la convivencia. Serán siempre un conglomerado de “convivencias” las que se esconden tras el concepto unificador de convivencia. De ahí el carácter complejo, múltiple, móvil y contradictorio de lo que sucede delante de nosotros. Se trata de un fenómeno al cual podemos acceder sólo de manera indicativa, parcial y provisoria.

Una distinción necesaria es que una parte de la dimensión subjetiva de la convivencia escolar ha sido abordada bajo el concepto de *clima escolar*. Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones (Cornejo y Redondo, 2001). El clima escolar se ha abordado preferentemente desde la evaluación externa apoyada en instrumentos de medición y siempre con referencia a parámetros preestablecidos. En contraste, cuando hablamos de convivencia desde la perspectiva analítica, referimos a la experiencia construida desde la reflexión de los actores, propiciada por la construcción narrativa de la realidad lo que ofrece la posibilidad de resignificarla y por lo tanto, reconstruirla.

Narrativas docentes de la experiencia escolar. La narrativa puede ser entendida como la cualidad estructurada de la experiencia personal o grupal vista como un relato, recreado a partir de acciones concatenadas en torno a un hilo conductor. La narrativa, o relato, es una forma de construir sentido en relación a la vida personal, institucional o societal vista en su conjunto o relativa a algunos elementos particulares, a partir de acciones temporales, a través de la descripción y análisis de datos biográficos. Es una

particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

En la narrativa los fenómenos sociales, concretamente los educativos, se entienden como 'textos', cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos dan a los mismos, constituidos de esperanzas y aspiraciones, de experiencias felices o infelices, de proyectos realizados o no. De aquí que, siguiendo a Bruner (1988), la narrativa sea una forma de construir la realidad, una configuración social de la misma, al mediar la propia experiencia; esto posibilita comprensiones que van más allá de los "contornos externos" de lo cultural (Ferrarotti, 2007). Facilita el adentrarse en lo interno de las prácticas y de los procesos escolares, los cuales no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Al respecto Bruner (1988) plantea que el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. El conocimiento de los docentes puede ser abordado en términos de narraciones de historias de vida personales y colectivas, con sus dimensiones técnicas, morales, emocionales, sociopolíticas y estéticas (Connelly y Clandinin, 1995; Delory-Momberger, 2009).

Las narrativas pueden jugar, al menos, tres papeles distintos para apoyar en la sistematicidad de la vida escolar: como estrategia de formación horizontal entre docentes, como metodología de indagación cualitativa e interpretativa de la vida escolar, y como facilitadora del desarrollo curricular (Suárez et al., 2011). Contando y recreando sus historias grupalmente sobre determinados tópicos, los docentes revelan tanto sus vivencias como sus reflexiones, discusiones, develando saberes pedagógicos y prácticos, muchas veces tácitos. Este trabajo se enfoca en el segundo papel, ya que retomamos a las conversaciones entre docentes como posibilidades para el acceso y reconocimiento de lo que acontece en el seno de las escuelas, a partir de la manera en que la vida cotidiana es percibida y explicada por ellos, desde sus expectativas, pensamientos y valoraciones, proceso que habrá de desembocar en la generación de espacios genuinos de conversación con los estudiantes (Pérez y Bazdresch, 2010).

Evaluación: autoevaluación cualitativa con un enfoque narrativo. Dentro de las opciones metodológicas para una evaluación institucional, optamos por la autoevaluación. Ésta se caracteriza por ser una evaluación realizada por los miembros de la comunidad educativa de una escuela, con distintos grados de responsabilidad y participación sobre políticas, prácticas y procesos que atañen directamente la institución escolar, tanto en lo relativo a la gestión como a la enseñanza e indirectamente al aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Posibilita analizar, cuestionar y dar cuenta de la validez de las metas, acciones y resultados de decisiones tomadas desde la propia institución escolar que está siendo evaluada y por los miembros que la conforman.

Su ventaja más importante es poner en manos de los actores escolares una estrategia para la mejora continua de los procesos vividos en la institución, así como de los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. Además, aporta a la generación de oportunidades profesionalizantes para el magisterio, ya que fortalece capacidades de pensamiento crítico, analítico y reflexivo en cada uno de los participantes (Casanova, 1991).

La autoevaluación puede ser considerada como una oportunidad que favorece el trabajo colegiado entre docentes y directivos si se fomenta el diálogo entre los involucrados, si

se comparten observaciones y apreciaciones sobre la escuela, si se aportan evidencias sobre lo sucedido en ella, si se consensa el juicio valorativo.

Técnicamente la autoevaluación puede resolverse en su construcción conceptual, en sus propósitos, en la selección de evidencias y en la formulación de juicios valorativos desde planteamientos cuantitativos y/o cualitativos. Dentro de éstos últimos, este proyecto privilegió los enfoques interpretativos como posibilidades de adentrarse a comprensiones más sensibles y comunales de la vida escolar. Éstos permiten el acceso a “las formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores” (Dávila et al., 2009: 61). Se optó por las tramas narrativas orales, entendidas como conversaciones entre docentes, en las que ponen en común sus vivencias y sus observaciones, a la par que construyen, reconstruyen y negocian pequeños relatos acerca de sus propias prácticas educativas en torno a determinado tópico.

3. Propuesta de instrumento

3.1. El marco de elaboración

Un punto de partida para la construcción de la “Guía de auto-diagnóstico” fueron las dimensiones y sub-dimensiones planteadas desde la perspectiva de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica propuestas en Fierro (2012), siguiendo planteamientos previos como el “Índice de inclusión” (Booth y Ainscow, 2004), la “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela” (Hirmas y Carranza, 2008) y los indicadores sobre las escuelas con “gestión de alta eficacia social” producidos por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México (Loera, 2006); estos últimos contrastados entre sí (Fierro, 2011) (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
Convivencia democrática	Decisiones participativas y acción colectiva
	Construcción colectiva de normas con enfoque de principios éticos
	Representación democrática y poder de actuación
	Manejo formativo de conflictos
	Escucha activa
	Diálogo reflexivo académico y moral
	Consistencia en el manejo de normas
Convivencia inclusiva	Prácticas de legalidad
	Reconocimiento de las necesidades de otras personas
	Reconocimiento y valoración de la diversidad
	Respeto a la diferencia
	Atención a la diferencia
	Trato equitativo
	Solidaridad y cuidado
	Sentido de pertenencia
	Trabajo colaborativo
Reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades:	
Retroalimentación y apoyo al aprendizaje de los estudiantes	
Compromiso con la permanencia de los estudiantes	
Convivencia pacífica	Trato respetuoso y considerado
	Comunicación directa y abierta
	Reconocimiento y manejo de emociones
	Confianza en otros y en la institución
	Atención a la discriminación
	Prevención y atención de conductas de riesgo
Reparación del daño y reinserción comunitaria	
Cuidado de los espacios y bienes colectivos	

Fuente: adaptado de Fierro (2012)

Otro punto de partida fue la definición del constructo “convivencia escolar” y la elaboración de la tabla de especificaciones para el desarrollo y validación empírica de un instrumento para evaluar la percepción de la convivencia escolar con la colaboración del equipo de la Unidad de Evaluación de la Universidad Autónoma de Baja California (UEE, 2012). La tabla de especificaciones consideró tres ámbitos (aula, escuela y socio-comunitario) en la formulación de los indicadores y reactivos.

La definición de temas significativos (o “las variables”) para el auto-diagnóstico también tomó en cuenta los factores identificados a partir de las pruebas estadísticas aplicadas a los resultados del instrumento arriba citado, aplicado a estudiantes de nivel secundario. Para ello se identificaron los núcleos de significado implícitos en indicadores y factores, es decir, aquellas nociones o conceptos relevantes que se consideraron constitutivos de “la convivencia escolar”. Esta actividad dio lugar a la emergencia de nuevas categorías y sub-categorías, con base en las que se clasificaron los núcleos de significado en campos independientes de las dimensiones inicialmente consideradas (convivencia democrática, inclusiva y pacífica). Esto era necesario dado que el análisis de datos dio cuenta de la existencia de superposiciones entre las dimensiones y de la ambigüedad de varios indicadores que podían agruparse en una u otra dimensión (UEE, 2012). Las categorías favorecieron, en consecuencia, la definición de los temas más significativos de modo más claro y consistente.

Con base en las categorías y sub-categorías se conformó una nueva tabla de dimensiones y sub-dimensiones, base para delimitar los temas significativos para el auto-diagnóstico (punto de partida en la elaboración de una nueva versión de la tabla de especificaciones, que permitirá la construcción de nuevos instrumentos de medición, para estudiantes, padres de familia y docentes). La tabla fue nuevamente contrastada con la “Matriz de indicadores...”, con los indicadores de eficacia social de las escuelas del PEC, con referentes procedentes de literatura anglófona relevante (Bickmore, 2004; Debarbieux 2003; Gladden, 2002), así como con otros instrumentos de evaluación de la convivencia escolar (Carrasco, 2009), que permitieron completarla y consolidarla. El resultado se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y sub-dimensiones de temas significativos para el auto-diagnóstico

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
Atención a la diversidad	Reconocimiento, valoración y atención pedagógica e institucional a la diferencia Reconocimiento y responsabilidad ante las necesidades de los alumnos y sus familias.
Promoción de buen trato y la generación de espacios de diálogo y reflexión	Trato respetuoso y considerado hacia los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa Diálogo formativo, académico y valoral entre estudiantes y docentes Prevención formativa y atención de conductas de riesgo
Elaboración de acuerdos que regulan la vida en común	Manejo consistente de las normas Participación y corresponsabilidad en la elaboración y seguimiento de normativas con enfoque formativo Atención a los conflictos desde un enfoque formativo
Participación y corresponsabilidad en el fortalecimiento de la enseñanza	Participación efectiva en la toma de decisiones y compromiso con las acciones Políticas y prácticas de compromiso con la mejora de la enseñanza

Fuente: elaboración propia

De modo concurrente con el proceso de elaboración de la tabla de especificaciones y de la construcción de las nuevas categorías se discutió el concepto de convivencia escolar. La revisión del estado de la cuestión (Fierro et al., en prensa) ayudó a la identificación de las perspectivas presentes en los distintos abordajes académicos sobre el tema y contribuyó a la toma de postura. Este instrumento se beneficia de las dos aproximaciones sobre la convivencia. De la perspectiva normativa retomamos los rasgos de una convivencia deseable a partir de la definición de un conjunto de indicadores de convivencia democrática pacífica e inclusiva, pero los remontamos para llegar a aspectos más significativos y esenciales. No delimitamos nuestra observación a los compartimentos estancos sino que reconocemos su comunidad en tanto que “temas relevantes”. De la perspectiva analítica recuperamos la consideración de la experiencia de los sujetos y su posibilidad de reflexionar y dar sentido a sus experiencias. La herramienta se orienta a promover el que los docentes se comuniquen, dialoguen, construyan sentido, se inconformen, y se movilicen en su medida. Desde su escala de intervención .Que transformen sobre su zona de desarrollo próximo.

Desde este enfoque y considerando que la convivencia sucede en el marco de la institución educativa, se adopta a la gestión escolar como enfoque relevante para su análisis y evaluación.

Con esa plataforma se discutieron las sub-dimensiones, así como los indicadores derivados, y se eligieron aquellos más significativos según el criterio de relevancia de los temas, y considerados capaces de detonar procesos de reflexión y conversación entre docentes y directores de escuelas de educación básica. Relevancia valorada desde las cualidades de los temas generadores (Freire, 1973) arraigados en la trama histórico-cultural de la escuela y de los profesores. Esto es, temas que se encuentran en el espacio de experiencia de los profesores y que son vividos de modo singular en cada escuela. Se asume que se pretende provocar conversaciones que se constituyen a partir de la narrativa de cada uno de los participantes.

La expresión de cada tema tiene carácter sintético, pues su formulación no se expresó en términos tan generales como una sub-dimensión ni tan particulares como los empleados en enunciado de un indicador. Tienen un elemento que los distingue de otras perspectivas: fueron formulados en clave de prácticas y acciones de los actores escolares, desde el enfoque de gestión escolar, bajo la consideración de que las decisiones para la intervención -que se espera sean consecuentes del ejercicio de auto-diagnóstico-buscarán modificarlas. De más de 50 temas posibles se eligieron seis de cada una de las cuatro dimensiones (tabla 3).

Definidos los temas, se planteó la discusión acerca del cómo los profesores habrían de conversar y, más allá, proceder al ejercicio de auto-diagnóstico.

Tabla 3. Temas elegidos en las dimensiones del instrumento

CONVERSEMOS ACERCA DE LA MANERA DE RECONOCER Y ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA
Los docentes tomamos en consideración las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos al conducir las actividades de enseñanza. En esta escuela se recibe a todos los niños con necesidades educativas especiales y/o riesgo social que lo solicitan y se hacen las adecuaciones curriculares y las adaptaciones necesarias para atenderlos. Los docentes planeamos y realizamos actividades en aula que promueven la colaboración entre los alumnos.
Los docentes nos relacionamos con los alumnos identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición social-cultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc.) y procuramos que todos se sientan parte del grupo. Los docentes manifestamos nuestro reconocimiento y aprecio al esfuerzo y logro de los alumnos. Los docentes coordinamos al grupo para apoyar a algún alumno o su familia, cuando pasan una necesidad.
CONVERSEMOS ACERCA DE CÓMO NOS TRATAMOS EN LA ESCUELA
Los docentes ofrecemos un trato respetuoso a los alumnos al corregir sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos en público, ignorarlos y/o marginarlos). Los docentes, directivos y el personal de la escuela nos tratamos bien y con respeto. Los docentes abrimos espacios de debate, diálogo y discusión con los alumnos sobre temas del programa de estudio y/o situaciones de su interés. Los docentes dedicamos tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros. En el consejo técnico, los docentes reflexionamos sobre las formas de tratar a los alumnos y las relaciones entre ellos, y proponemos medios para mejorarlas. Los docentes realizamos actividades para involucrar a los padres de familia en la prevención y atención de conductas de riesgo y/o de violencia que se presentan entre los alumnos.
CONVERSEMOS ACERCA DE LAS MANERAS DE ESTABLECER Y HACER CUMPLIR LAS NORMAS EN LA ESCUELA
Los docentes nos aseguramos de que los alumnos conozcan el reglamento escolar y las normas de aula y los aplicamos de manera consistente. Los docentes y directivos respetamos el reglamento escolar y las normas de aula y cumplimos los acuerdos que hacemos como comunidad escolar. Los docentes involucramos a los alumnos en la elaboración, aplicación y seguimiento de las normas de aula. Los docentes y directivos revisamos periódicamente el reglamento escolar para asegurarnos de que las normas sean justas y las sanciones tengan un enfoque formativo. Los docentes mediamos los conflictos entre los alumnos promoviendo el diálogo y la escucha del punto de vista del otro. Los docentes intervenimos en situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño.
CONVERSEMOS ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN, CORRESPONSABILIDAD Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA
Los docentes promovemos que los alumnos aprendan a organizarse y a participar en tareas o actividades como grupo. Los docentes trabajamos junto con los padres de familia para apoyar a los alumnos en situaciones que afectan su aprendizaje y/o su participación. Los docentes favorecemos la inclusión de todos los alumnos y sus familias a través de su participación en actividades culturales, deportivas u otras. En el consejo técnico, los docentes revisamos nuestras prácticas de enseñanza para identificar aspectos a mejorar y generar estrategias para lograrlo Los docentes y directivos fomentamos la colaboración de las familias en actividades y proyectos orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos. En el consejo técnico, los docentes y directivos analizamos problemas del aprendizaje de nuestros alumnos y tomamos decisiones para atenderlos.

Fuente: Guía de Autodiagnóstico de la Convivencia en la Escuela

Se planteó que fuese una guía de conversación que, con base en los temas seleccionados, posibilitara la observación de prácticas directivas y docentes -de gestión- relativas a la convivencia escolar. Se determinó hacer cuatro conjuntos de temas, uno por cada dimensión, bajo el supuesto de que era necesario dar continuidad y relativa coherencia a las narrativas de los profesores, todas rondando en torno a un campo temático. Un argumento adicional fue la consideración de las condiciones de uso del instrumento por parte de los profesores. Organizarlo por dimensión favorecería que en una sola reunión se desplegaran conversaciones en torno a las cuatro temáticas, a tres, a dos o sólo a una. Si fuera alguno de los últimos casos, las conversaciones pudieran continuarse en otras tantas sesiones de trabajo, sin perder coherencia temática. La alternativa que no se puso a prueba en esta etapa de diseño del instrumento fue la de combinar los temas de modo aleatorio disponiéndolos en una sola lista.

La guía debía facilitar el registro de las observaciones. Para ello se formuló una escala conceptual (o de categorías específicas) en la que se combinaron varias que, de manera aislada, se considerarían escalas estimativas: Primero, la presencia y en su caso la frecuencia temporal de las prácticas indicadas en los temas; segundo, el número de docentes involucrados en la ejecución de dichas prácticas y, tercero, el grado de coordinación entre los actores escolares para su realización.

A: Esto nunca sucede en la escuela. No existen condiciones para que esto ocurra.

B: Esto sucede muy rara vez en la escuela. Casi ningún maestro realiza estas acciones y si se llegan a dar, quedan aisladas unas de otras.

C: Esto sucede con bastante frecuencia en la escuela. Algunos maestros y/o el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas pero lo que se hace no está articulado entre sí.

D: Esto sucede de forma habitual en la escuela. La mayoría de los maestros y el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas, las cuales fueron planeadas y se llevan a cabo de forma coordinada.

Z: No se tiene información suficiente para emitir un juicio.

En el primer momento de registro se solicita que sólo se identifique *el grado de la escala* a la que corresponden las observaciones y las conclusiones preliminares a las que el colectivo docente ha llegado. Fue descartado el uso de una *escala alfabética o numérica*, por los sesgos potenciales que conlleva su uso (Camilloni, 1998). Las letras empleadas están destinadas a identificar el grado de la escala conceptual a la que se refiere la respuesta (tabla 4).

Tabla 4. Grado de la escala conceptual de la respuesta







Temas de conversación	A	B	C	D	Z
Dimensión					
Tema		x			

Fuente: elaboración propia

En un segundo momento se solicita al equipo docente que codifique las respuestas con base en una escala numérica, en la que $A = 0$; $B = 2$; $C = 4$; $D = 6$ y $Z = n$. Se emplean número pares, considerando el cero como situación extrema (ausencia de prácticas) y reconociendo que el grupo de docentes puede afirmar que carece de información, lo que puede ser registrado. La escala numérica permite la construcción de un puntaje por cada

dimensión, así como a la sumatoria de los puntajes obtenidos en las cuatro dimensiones (tabla 5).

Tabla 5. Puntuaciones y dimensiones

SEMÁFORO	POR DIMENSIÓN	PARA LA SUMA DE DIMENSIONES
	0-6 muy bajo	0-24
	8-12 bajo	32-48
	14-18 medio bajo	56-72
	20-24 medio	80-96
	26-30 medio alto	104-120
	32-36 alto	128-144

Fuente: elaboración propia

La metáfora del semáforo se empleó bajo el supuesto de que permite reorientar la atención de los participantes en el proceso de auto-diagnóstico hacia el significado de los colores más que a al valor de los números, que pueden entenderse como una “calificación” (SEB-SEP, 2010). Se recurrió a ella dado su uso frecuente en varios instrumentos de autoevaluación de escuelas en México, por lo que resulta familiar para una cantidad importante de profesores. Como pudo observar, se hizo una adaptación al gradiente de colores, de acuerdo a los distintos niveles de puntaje que se pueden obtener, que buscan reconocer la diversidad de situaciones posibles en las escuelas.

Para que el grupo de participantes pueda deliberar en torno al significado del puntaje obtenido, sea a nivel de dimensión o en el conjunto de las cuatro dimensiones, en el instrumento se ofrecen elementos de interpretación de la escala conceptual desglosando sus categorías específicas en su distinta y gradual combinación. La ubicación en un color/puntaje de los resultados parciales por dimensión o por el conjunto de las dimensiones, permiten construir el auto-diagnóstico, indicando asuntos o clases de asuntos que han de ser observados con mayor detalle, analizados a mayor profundidad, para que el colectivo docente esté en condiciones de tomar decisiones para la acción e intervenir en aquello que resulta importante y necesario (tabla 6).

3.3. La prueba del instrumento-diseño y ejecución

En la base del logro del objetivo de este instrumento está el planteamiento de que las conversaciones se establezcan en un clima de confianza, honestidad y tolerancia. Los propósitos específicos del proceso de prueba fueron validar y ajustar en términos de contenido, lenguaje y relevancia, el instrumento de evaluación de la convivencia para directivos y docentes. Asimismo, asegurar que el instrumento cumpliera con las características para su aplicación auto-administrada desde las escuelas como ejercicio de diagnóstico breve de la situación de convivencia en la escuela, y como elemento detonador para la toma de decisiones colegiadas en este campo.

Selección de la muestra y programación de la aplicación. La selección de las escuelas se llevó a cabo a partir de un muestreo intencionado con base en distintos criterios de inclusión, como: nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria), régimen y recursos (público, privado), contexto social de la escuela (indígena, rural, urbano-clase media y urbano-marginal); tamaño de la escuela, turno y antecedentes en el tema.

Se seleccionaron 18 escuelas con base en los siguientes criterios, a) aplicar en los tres niveles educativos que conforman la educación básica, b) tener más aplicaciones en escuelas públicas, c) considerar por lo menos una aplicación en cada uno de los diferentes contextos sociales previamente identificados, c) aplicar en escuelas de diferente tamaño y

turno, d) elegir preferentemente escuelas que no tengan antecedentes formativos en el tema, y por último e) aplicar en diferentes entidades de la república, de tal forma que quedaran representadas diferentes áreas geográfico-culturales del país.

Tabla 6. Desglose de la escala conceptual

ESCALA SÍNTESIS (SUMA DE PUNTAJES)	SUMA DE LAS 4 TEMÁTICAS	LO QUE SIGNIFICA
0-24		La escuela no ha tomado decisiones enfocadas a atender la convivencia ni realiza prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay poca o nula atención a la prevención de conductas de riesgo debido a que los agentes no trabajan de forma coordinada.
32-48		La escuela ha tomado pocas decisiones enfocadas a atender la convivencia y realiza de manera esporádica y desarticulada, algunas prácticas orientadas al buen trato, a incluir a todos los alumnos o a favorecer la participación de la comunidad educativa alrededor de la prevención de la prevención de conductas de riesgo.
56-72		La escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento como el buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad. O bien mantiene todas las áreas con niveles medio bajos.
80-96		La escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento o bien mantiene todas las áreas con niveles medios y/o medios altos en cuanto como al buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad.
104-120		La escuela ha tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa.
128-144		La escuela ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una fuerte atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la comunidad educativa en su conjunto.

*La frecuencia de n (1n, 2n,... n6) indica la necesidad de proceder a un diagnóstico con otra clase de instrumentos.

Fuente: elaboración propia

La aplicación de la guía fue conducida, moderada y sistematizada por un equipo de personas expertas en educación y en el tema de convivencia escolar; varias con experiencia en investigación educativa, posgraduadas y otras que se encuentran realizando estudios de posgrado, y cuyo proyecto de investigación se ubica en el campo de la convivencia escolar.

Negociación con la autoridad educativa y criterios para la administración. Esta etapa consistió en un primer acercamiento a los centros escolares previamente

identificados, con la finalidad de negociar con la autoridad educativa el acceso a cada escuela para la aplicación del instrumento.

Para el desarrollo de la prueba fue necesario realizar acciones de apoyo y orientación pedagógica a responsables de conducir la aplicación del instrumento, con la finalidad de controlar los procedimientos de su administración.

Además se consideraron dos modalidades de aplicación: *Modalidad A*. Aplicación directa del instrumento (Eventos directos de conversación con directivos y docentes). Esta contempló dos variantes: la aplicación mediada por un tercero ajeno a la institución y la dirigida y mediada por el directivo o algún docente de la propia institución. *Modalidad B*. Conversación con directores sobre el instrumento. Ambas modalidades fueron ser aplicadas por dos personas. Una fungió como animadora de la conversación y la otra como responsable del registro del proceso de las conversaciones y acuerdos generados durante la sesión.

Registro, sistematización y análisis de la información. Para llevar a cabo el registro de la información se elaboró un formato por cada modalidad de aplicación con información general de la escuela, breve reseña del proceso de negociación de entrada y del proceso de aplicación. Los elementos centrales que recupera el reporte son:

1. Observaciones y comentarios por asunto y bloque temático.
2. Sinopsis de contenido de los conceptos que fueron objeto de confusión, duda o aclaración.
3. Sinopsis de asuntos relativos al lenguaje y a la manera de preguntar.
4. Sinopsis de asuntos significativos de interés, atención y debate.
5. Apartado con algunas incidencias en el proceso de aplicación.

Aplicación. El instrumento se aplicó en todas sus variantes en ocho estados del país: Guanajuato, Puebla, Chihuahua, San Luis Potosí, Nuevo León, Sinaloa, Baja California y Distrito Federal.

Para llevar a cabo la prueba del instrumento se consideraron dos momentos, a) una primera ronda de aplicaciones para su registro, análisis y adecuación del instrumento, y b) una segunda ronda de aplicaciones con la segunda versión del instrumento.

En la primera ronda la prueba se aplicó en la Modalidad A en seis escuelas (cuatro públicas y dos privadas). En la Modalidad B se hizo una aplicación con directores de escuelas públicas y otra con Supervisoras de Zona de educación preescolar y el personal de apoyo. En la segunda ronda en la Modalidad A la prueba se llevó a cabo en siete escuelas (seis públicas y una particular). En la Modalidad B se hicieron tres aplicaciones, dos con profesores y directivos y una con supervisores de zona de educación primaria.

4. Resultados de la prueba

La puesta a prueba de la *Guía de Auto-diagnóstico* buscó recabar datos que permitieran hacer un juicio en relación con su eficacia, su relevancia y su pertinencia. Ahora se expone el análisis con base en esos criterios.

En la primera etapa de aplicaciones obtuvimos catorce observaciones sobre veinticuatro asuntos, seis observaciones están relacionadas con problemas de comprensión de los

tópicos dado el lenguaje. Un total de cinco observaciones realizadas corresponden a que los temas contemplan varias acciones lo que dificulta su comprensión, y por último se obtienen tres observaciones relacionadas con el contenido de los temas.

En las aplicaciones de la segunda versión del instrumento se rescatan nueve observaciones en relación con el contenido de los temas. Lo anterior es resultado de la modificación que sufrieron algunos tópicos con la intención de simplificarlos, lo que llevó a que se dejaron fuera contenidos relevantes al tema de la convivencia escolar. Para la tercera versión del instrumento se tiene claro que no se trata de simplificar los temas para facilitar la comprensión sino reconocer que la complejidad del enunciado los hace reflexionar y dialogar sobre el tema en cuestión, además cabe señalar que cada tema es un asunto a conversar, no preguntas dicotómicas que los lleven a emitir una sola respuesta.

Relevancia. En todas las escuelas en las que la guía fue puesta a prueba, los temas o afirmaciones detonantes de la conversación cumplieron con el propósito de generar tanto la toma de palabra como de postura de los docentes. Los participantes consideraron que los temas tratados les permiten tener un panorama indicativo de su situación como comunidad educativa y visualizar temas que conviene priorizar para una discusión en mayor profundidad, de la que deberían derivarse estrategias de intervención para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.

Pertinencia. El contenido de los cuatro bloques temáticos resultó pertinente en cuanto propició la conversación reflexionada sobre las experiencias de los docentes y propició argumentar las respuestas. Los temas detonadores de la conversación lograron generar un espacio social para la reflexión entre el colectivo de docentes, que permitieron develar prácticas y temas relativos al reconocimiento y atención a la diversidad, a las formas de trato, a la manera de establecer y hacer cumplir las normas y a la participación, corresponsabilidad y mejora de la enseñanza en su escuela. Con ello se logró una mayor comprensión y valoración de sus prácticas.

Eficacia. El instrumento cumple con el propósito de hacer una evaluación rápida, basada en la elaboración de juicios sobre las prácticas docentes y escolares, los cuales pueden movilizar al colectivo docente para plantearse acciones consecuentes.

Para garantizar la eficacia de este tipo de instrumentos, se contó con la figura de un mediador que asumió el rol de facilitador y guía de la conversación. La habilidad de quien conduce la conversación y la capacidad instalada en el colectivo docente para establecer dinámicas basadas en el diálogo y en la toma de acuerdos son asuntos de gran importancia para el logro del objetivo del instrumento.

El propósito central del instrumento es animar un espacio de conversación reflexiva alrededor del tema de la convivencia escolar con el equipo docente y directivo de escuelas de nivel básico, por lo cual los asuntos contemplados son pre-textos para reflexionar y profundizar y no preguntas a contestar; al respecto una maestra menciona “valoro que sea una guía y no un cuestionario puesto que el formato en sí, anima a la reflexión y al diálogo, de otro modo, cualquier miembro de la escuela lo responde por cumplir con el trámite y se pierde la oportunidad de usarlo para el fin que fue concebido” (BC B II 10-06-13).

En síntesis, se obtiene que el instrumento es válido en términos de contenido, lenguaje y relevancia. Permite hacer un ejercicio de auto-diagnóstico breve de la situación de convivencia en la escuela, del que es posible derivar proyectos de intervención basados

en la generación de espacios educativos que promueven la inclusión, participación y corresponsabilidad.

4.1. Notas de conversaciones que dan para más

Construir un espacio narrativo entre los docentes es un propósito central de esta Guía. Recuperamos aquí, a manera de ejemplo, algunas referencias a tramos de conversación que resultaron significativas, polémicas, novedosas. Tal es el caso del tópico que plantea: “los docentes tomamos en consideración las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos al momento de planear, conducir y evaluar las actividades pedagógicas”. En la conversación un aspecto significativo es el tema que la *diferencia* tiene en la vida escolar. Cuando se planea o evalúa considerando las características distintivas de cada alumno se hace de forma personal y aislada, desaprovechando el espacio del consejo técnico escolar para visualizar el modo de atender como comunidad educativa las necesidades de los alumnos.

Otro ejemplo de dialogo intenso, enriquecedor y sugerente entre los docentes lo aporta el tópico referido al diseño y realización de actividades pedagógicas en aula que promueven la colaboración entre los alumnos. Tal es el caso de la concepción del trabajo colaborativo. Entre las intervenciones de los profesores hay coincidencias en el sentido de que la colaboración entre alumnos se promueve debido a que está prescrito en el currículum, por lo que cada quien lo impulsa -o no- según su propia comprensión. Una de ellas es ver la cooperación, al menos en una forma muy básica, que se da cuando se tiene una meta común y se trabaja en conjunto para obtenerla. Este espacio de dialogo aporta pistas al directivo para identificar la necesidad de trabajar en las implicaciones prácticas del trabajo colaborativo como herramienta pedagógica y de gestión de la convivencia en la escuela. La afirmación de base condujo a abordar el tema de la colaboración entre maestros el cual, a su vez, dio lugar a otros cuestionamientos.

Cuando los docentes dialogaron respecto a dedicar tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones sobre situaciones de maltrato entre compañeros, se narraron experiencias personales en las que han intervenido como mediadores, directamente con los alumnos involucrados, y compartieron los frutos generados al planear actividades dirigidas a propiciar la reflexión con sus alumnos (desde la organización de debates y análisis de videos hasta la invitación de conferencistas); también aparecieron declaraciones del tipo “eso estaría muy bien pero, la verdad, no hay tiempo para hacerlo” (León Pri M – A 25-04-13):

AT: La mayoría sí lo hace, pero no todos.

Ma1: Nunca los ponemos a que reparen el daño.

Ma4: ¿Cómo se repara si un niño le pega a otro por ejemplo?

Ma8: Si un niño golpea a otro lo acompaña y le compra una paleta y todo el día lo ayuda. Rara vez les explicamos que si hace algo, va a tener una consecuencia.

Ma2: Yo sí lo hago. Un niño se tomó el refresco de otro y le dije que tenía que comprarle uno, pero me comentó que no tenía dinero, así que le dije que fuera a la tienda, pidiera un refresco fiado y lo pagara al día siguiente.

Ma5: A mí también me pasó, un niño le tiró la torta a la hermanita de otro compañero y lo acompañé a que le comprara otra torta y le dije que reflexionara sobre las consecuencias de correr porque la iba a dejar sin comer si no se la compraba. Al día siguiente la pagó en la tienda.”

Los puntos de vista de otros colegas y el compartir experiencias es una oportunidad grande para los docentes que no han integrado a su práctica cotidiana estas secuencias reflexivas.

Otro grupo de temas de conversación que también despertó un gran interés entre los participantes fue el relativo al *trato afectivo* que se da a los alumnos. Por ejemplo, al dialogar respecto al reconocimiento y aprecio que manifiestan los docentes frente al esfuerzo y logros de los alumnos. Los docentes conversaron acerca de la distinción entre ambos conceptos y reconocieron que con frecuencia enfrentan la disyuntiva entre reprobar o valorar el esfuerzo, pues hay alumnos que se esfuerzan pero no logran los resultados esperados. Es evidente la implicación personal de los docentes en este tema. Afloran comentarios relacionados con la frustración que experimentan al no poder maniobrar frente a un sistema escolar diseñado sólo para reconocer el logro de los estudiantes a través de las calificaciones, pero que no reconoce el esfuerzo. De cualquier modo, reconocen motivar a alumnos que no son destacados, pues aún los que tienen bajo rendimiento tienen derecho a estímulo si se ve que están haciendo el esfuerzo.

Durante el diálogo entablado respecto al trato que dan a los alumnos, se compartieron experiencias personales de distinta índole. Manifestaron que generalmente les dan un trato respetuoso y procuran corregir sus errores sin ofenderlos, sin utilizar apodosos ni insultos ni burlas; sin embargo, reconocen que a veces se dirigen a ellos con gritos. A pesar de ello, mencionaron que hay ocasiones en que el trato entre docente y alumnos es recíproco, “si el profesor habla mal, el alumno responde de igual manera.” Este reconocimiento explícito da cuenta de un clima de confianza y cercanía entre colegas en el que se permite compartir un tema delicado que permite un atisbar este aspecto vulnerable de la práctica docente.

Otro grupo de cuestiones que despertó el interés de los docentes participantes fue en el que convergen asuntos relacionados con la *normatividad*. El tema del cumplimiento de las normas está presente, pero no siempre es claro cómo hacer para traducirlo en prácticas dirigidas al buen trato entre las personas que conviven en la escuela. Se hizo la distinción entre el reglamento del salón y el de la escuela. Varios de los docentes refirieron que sí hacen el reglamento junto con sus alumnos, pero otro grupo importante mencionó que se sujetan al reglamento escolar y otros más al reglamento de la Secretaría de Educación Pública. También comentaron sobre lo que implica dar seguimiento a las normas y surgió la necesidad de distinguir dentro de ellas su consistencia, su rigidez o flexibilidad. Esto los llevó a cuestionarse sobre aquellas normas que tienen que ver con convenciones escolares (uso del uniforme, tipo de zapatos) y las referidas a principios éticos universales (respeto a la dignidad de la persona, cuidado del otro).

Algunos docentes expresaron que conocen las normas y se las recuerdan a sus alumnos, pero no aplican las sanciones correspondientes. Esta situación hace que estos les reclamen haciéndoles notar su falta de consistencia. Sin embargo, varios docentes expresaron que la complejidad que supone aplicar las normas consistentemente pero con flexibilidad.

Finalmente, la alusión al tema de la relación con los padres de familia y la participación de estos en la vida escolar, fue un claro detonador de conversaciones entre los docentes. Dentro de la escuela existen diversas actividades en las que se requiere y se les invita. Entre ellas están las encaminadas a prevenir conductas de riesgo y/o violencia. Se organizan conferencias, se tienen pláticas con padres de familia, pero éstos no se

involucran. Cuando se presenta una situación de violencia entre los alumnos, se cita a los padres y se trata de resolver el problema.

En la voz de los docentes, los padres de familia tampoco apoyan en cuanto al cumplimiento de normas y sanciones dentro de la escuela. Expresan que hay ocasiones en que los papás les dicen a sus hijos que “no le hagan caso al maestro”, con lo que los descalifican y les restan autoridad; inclusive los padres se quejan ante la supervisión, y esta instancia le llaman la atención a la directora sin conocer a fondo cuál fue el problema que se presentó. Queda de manifiesto que el tema de padres de familia es un asunto pendiente al que hay que atender y que requiere de diálogo entre los docentes para proponer estrategias que les ayuden en favor de la convivencia y el aprendizaje de los niños.

5. Discusión

La experiencia del diseño y prueba de la Guía de Autodiagnóstico representa un esfuerzo por construir un espacio narrativo genuino con los docentes para evaluar “desde abajo” la convivencia.

La experiencia del piloteo pone de manifiesto la necesidad sentida por los docentes por contar con espacios para reflexionar y compartir sobre el acontecer escolar “en clave convivencia”. Al respecto, la Guía cumple adecuadamente con el papel de facilitar las conversaciones que permitan expresar y debatir sobre los supuestos y creencias; las políticas y prácticas -docentes y de gestión- en función de las cuales se establecen los términos de referencia para la vida compartida en la escuela. Sin embargo, dicho espacio narrativo está enmarcado en un proceso de evaluación institucional. De ahí la necesidad de ayudar a explicitar los imaginarios y tensiones asociados a procesos de evaluación; de otra manera resultará improbable animar una conversación genuina y autocrítica sobre la convivencia en la escuela.

Por otra parte, la apuesta por “conversar la convivencia” en lugar de evaluar la violencia directa en las escuelas, es probablemente la confirmación empírica más significativa de este trabajo. Los directivos y docentes no siempre cuentan con marcos de referencia que les permiten establecer la relación entre atender la diferencia en la escuela y prevenir la violencia. Lo mismo puede decirse acerca de la importancia o la necesidad del buen trato y de reflexionar constantemente alrededor del mismo; no es una práctica común en las escuelas y sin embargo, es uno de los factores de protección más claramente establecidos por la investigación. La atención y prioridad otorgada a la enseñanza es otro aspecto relevante en la mejora de la convivencia, cuya importancia en este ámbito es poco reconocida en las escuelas. Los tópicos relativos a normas y sanciones si bien son vistos desde la voz de los docentes como asociados a la convivencia, su manejo suele ser complejo y conflictivo. Hablar de convivencia supone de fondo, hablar de educación y destacar el papel de la escuela en su conjunto. Con ello se trasciende una visión que reduce al ámbito interpersonal y clínico los problemas de convivencia entre escolares. Conversar estas cuestiones significa entonces recuperar la importancia de la actuación cotidiana de los distintos agentes, a la vez que resignificar el sentido educativo de las decisiones y los acontecimientos de la vida escolar.

La Guía se propone también aportar al campo de la evaluación de la convivencia en el nivel de la escuela. ¿Qué consecuencias tiene reconocer la palabra a los docentes como actores-autores de la convivencia escolar? La narrativa representa un acercamiento

teórico metodológico sumamente valioso ya que ofrece una vía adecuada para articular la teoría y la práctica tomando como eje articulador los saberes docentes, a partir de su “conocimiento profesional práctico”, como han señalado Connely y Clandinin (1995). Además de ello, la narrativa coloca a los docentes ante la oportunidad de fortalecerse en tanto que sujetos, autores y protagonistas del acontecer escolar. A través de su palabra – elaborada, compartida y reflexionada- son convocados a fortalecer su agencia, esto es, su poder de actuación en tanto que profesionales de la educación.

Recuperar la voz de los alumnos es la tarea inmediata que se desprende de una conversación genuina entre docentes: observar, documentar procesos, conversar con los estudiantes, contrastar puntos de vista, revisar supuestos expresados. En todos los casos la pregunta de los equipos docentes fue ¿qué sigue? Al respecto consideramos indispensable que la versión final de la Guía contemple orientaciones para esta etapa posterior consistente en crear espacios de diálogo genuino con los estudiantes. Éstos, a su vez llevarán en la dirección de ampliar el círculo hacia los padres y madres de familia y con ello comenzar a revertir un complejo círculo vicioso de incomunicación, prejuicios y descalificación mutua entre familias y maestros. (Cardemil y Lavín, 2012).

Finalmente, reconocer la palabra a los docentes como actores-autores de la convivencia escolar, tiene también como consecuencia el llamar la atención sobre la necesidad de realizar mas investigación desde un enfoque analítico de convivencia interesado por comprender y desentrañar la complejidad implicada en la vida compartida en la escuela en la voz de sus protagonistas; desde allí nos aguardan nuevas preguntas; aproximaciones metodológicas escasamente probadas en este campo o por diseñarse, y sin duda, otras tantas oportunidades de repensar y enriquecer el incipiente corpus de conceptos con los cuales la investigación en este campo se ha movido en las últimas décadas.

Referencias

- Ainscow, M. (2008). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Needs*, 1(7), 3-7.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Akiba, M., Le Tendre G. K., Baker, D. P. y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Aleman, I., Ortiz, M., Rojas, G., Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/1.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. Organización de Estados Americanos. *CEE Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*. 32(1), 67-92.

- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A. Furlán, *Violencia en los centros educativos conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M.C. Palou de Maté (eds), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-91) Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 259-270.
- Carrera, L. (2010). Presentación. En *Orígenes de la violencia en México. Foro Interdisciplinario* (pp. 7-8). México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres – INCYDE.
- Carrillo, I. (2001). La educación nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad. En C. Vilanou y E. Colleldemont (comps.), *Historia de la Educación en valores* (vol. 2) (pp. 211-232). Bilbao: Desclée de Brower.
- Casanova, M.A. (1991). *La Evaluación del Centro Educativo*. Madrid: MEC.
- Cardemil, C. y Lavín, S. (2012). *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*. México: SM.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly y J. Clandinin (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista última década*, 15, 11-52.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria, desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44) 15-40.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.
- Fierro, M. C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de Paz UNESCO. Un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. En *IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica Educación y Cultura de Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC.
- Fierro, M. C. y Tapia G. (2012). Sobre el concepto de convivencia escolar y sus dimensiones. *Documento de trabajo, seminario de proyecto*: ITESO.

- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia G. y Juárez, M. (en prensa). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. México: COMIE-ANUIES.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI editores.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (eds.), *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México, 1992-2002* (pp. 245-406). México: COMIE –SEP-CESU.
- Furlán, A. y Spitzer, T. C. (coords.) (en prensa). *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. México: COMIE-ANUIES.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratzuz.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 56-135), San José de Costa Rica: OREALC
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenido=723ecc3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2&Portal=IIDH>
- Loera, A. (ed.) (2006). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. México: Heurística Educativa, SEP, UPN.
- MINEDUC (2005). *Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Mena, I. y Bugueño, X. (2012) Proyecto convivir bien, aprender mejor. *Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y el autodiagnóstico de escuelas*. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de Baja California e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Muñoz Izquierdo, C. (2007). Una educación básica de calidad al alcance de todos: requisito esencial para construir la democracia. En I. Vidales y R. Maggi (comps.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. Monterrey: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Pérez Fragoso, A.C. y M. Bazdresch (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Santiago: PREAL.
- PREAL (2005). *Desde distintas realidades nacionales. Pistas para abordar la violencia escolar. Formas y Reformas de la Educación*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Santiago: PREAL.

- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático, *Revista PREAL*, 2, 1-18. Recuperado de http://www.oei.es/valores2/prelac_2_reimers.pdf
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2010). *Documento base. Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México. Versión preliminar*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 1-134.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. H., Dávila, P., y Ochoa, L. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Claroscuros en la educación. Revista electrónica de Educación*, 12, 2-12.
- Suárez, D. H., Dávila, P., y Ochoa, L. (2009). La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico. *Cuadernos de Educación*, 2(7), 55-67
- Unidad de Evaluación Educativa (2012). *Instrumentos para el auto-diagnóstico e intervención basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. IIIDE: UABC.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 142(15), 1-52. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2013/n142a2013/mx.peredu.2013.n142.p1001-1052.pdf>

ⁱ Artículo resultado del Proyecto "Instrumentos para el auto-diagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta", financiado por el Fondo Mixto CONCYTEG-CONACyT, GTO-2011-C04-165296, 2011. Su desarrollo contó con la participación de la Universidad Iberoamericana León, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIIDE, UABCy) el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente A.C (ITESO).

Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela

Learning how to live together: a case of support to a school by a university

Candido Alberto Gomes*, Adriana Lira y Marta Lúcia Lopes

Universidad Católica de Brasília

Este trabajo describe una experiencia de apoyo de una Universidad a una escuela pública de un área socialmente desfavorecida de la capital brasileña en el campo del aprendizaje de la convivencia. Se seleccionó una clase de quinto grado que reunía preadolescentes y adolescentes, muchos de ellos con retraso escolar resultante de reprobaciones anteriores. La investigación se caracteriza como un estudio de caso, de carácter exploratorio. Se utilizó el diario de campo para registrar las observaciones y se aplicó, además del test sociométrico, un cuestionario de caracterización a todos los discentes de la clase. Se realizaron también entrevistas con el maestro y otros educadores y se analizaron documentos, como el proyecto educativo de la escuela. El trabajo se demostró para la escuela útil, sencillo y de bajo coste para retratar la tela de relaciones sociales e identificar problemas de convivencia y sus factores, que en gran parte eran desconocidos para los educadores. En los debates, los educadores, con el apoyo de los investigadores, trazaron planes de acción para el aprendizaje de la convivencia y medidas a medio y largo plazo con el intento de superar la violencia en la escuela. Las conclusiones apuntan cuestiones de política educativa, de modo que la transición de la escuela de la infancia para la de la adolescencia no sea un agravante para los cambios de vida de los alumnos y favorezca el éxito escolar.

Palabras clave: Violencia escolar, Bullying, Convivencia, Sociometría, Relaciones interpersonales, Formación del profesorado.

This paper reports an experience of technical support to a public school located in a socially underprivileged neighbourhood of Brazil's federal capital. We selected a class in the final year of primary education (5th grade) composed of preadolescents and adolescents, many of them repeaters in previous grades. The research is structured in the form of an exploratory case study making use of a field log for live observations, the sociometric test itself and a questionnaire designed to determine the profile of all student class members. Interviews were held with the class teacher and other educators and documents associated to the school's educational project were analysed. The research work proved to be sensitive, low cost and useful to the school insofar as it provided a portrait of the web of social relations and identified sociability problems and their driving forces, most of which were unknown to the educators. In the discussions with educators the researchers assisted them to delineate action plans for sociability learning and medium and long-term measures for overcoming violence in school. Conclusions identify education policy issues to be addressed by schools to ensure that the transition from primary to secondary education does not aggravate the changes students are experiencing in their lives and favours their successful schooling.

Key Words: School violence, Bullying, Living together, Sociometrics, Interpersonal relations, Teacher training.

*Contacto: clgomes@terra.com.br

Introducción

Uno de los pilares de la educación para el siglo XXI es aprender a convivir (Delors et al., 1996), imprescindible cuando la violencia en la escuela es un tema frecuente de investigaciones y acciones. Muchos educadores tienen confianza en la reforma de los edificios, para aumentar la visibilidad de las personas, y en los equipos electrónicos, llegando aun mismo a la vigilancia *on line*, en tiempo real, para los padres o responsables. Sin embargo, aunque aspectos arquitectónicos y paisajísticos tengan su valor, así como los equipos electrónicos (desde que no lleguen a la distopía de Admirable Mundo Nuevo), las evidencias que tenemos sobre escuelas bien sucedidas, que superan la violencia, son aquellas que construyen redes de relaciones sociales capaces de asegurar la satisfacción, la seguridad, la exigencia, la percepción de autoridades legítimas que tienen límites de conducta y también los establecen. Los medios materiales no dejan de ser importantes, pero la cuestión fundamental está en la construcción de un clima agradable, factor y consecuencia de una vida social capaz de conllevar los actores a tener el gusto de ir a la escuela y hacer lo que hacen (entre múltiples ejemplos, Gomes y Lira, 2010).

Por ello, muchas de las soluciones para las escuelas dependen del liderazgo y de la maestría para inspirar la convivencia social. Esta no es una misión fácil para nadie, en particular para los adultos que ignoran muchas veces valores, normas y estándares de comportamiento de los diferentes grupos que componen una escuela, así como sus cambios. A medida que adolescentes y niños cierran relativamente sus círculos sociales, en el desarrollo de su autonomía, identidad y protagonismo, los educadores, incluyendo a los padres, se sorprenden con sus modos de pensar, sentir y actuar. No es una exageración recordar una época en la que no había *blogs* ni redes sociales electrónicas, cuando Otto Frank se sorprendió con el diario de su hija Anne, a pesar del confinamiento en un reducido espacio físico (Prose, 2009).

Aunque los procesos educativos sean complejos y el alcance de sus finalidades requiera ética, inspiración, consistencia y perseverancia, muchas estrategias son sencillas y de bajo coste. Uno de los medios para mapear la tela de relaciones sociales en la escuela es el test sociométrico, creado hace mucho tiempo, pero cuyas potencialidades han sido ampliamente exploradas, con mucho éxito, en especial por Comellas (2009, 2012), que lo considera un instrumento rápido y fácil para abordar la dinámica de grupos en el aula. En efecto, el abordaje de la violencia escolar cambió de eje en el Grupo GRODE (Grupo de Búsqueda, Orientación y Desarrollo Educativo) de la Universitat Autònoma de Barcelona cuando adoptó el sociograma y el asesoramiento a los educadores para el análisis de las relaciones sociales con el objetivo de formular planes de acción. Los ojos de los educadores, aunque puedan ser de lince, no son capaces de captar las intrincadas redes de atracción y repulsión que se forman y cambian con el paso del tiempo. Hace décadas el test sociométrico tiene amplia utilización en la escuela y otras instituciones en muchos países (por ejemplo, Alonso, Cáceres e Hinojo, 2010; Pineda et al., 2009.). En Brasil su utilización por educadores era frecuente hasta los años 1970 cuando la macrosociología de la educación, con las teorías de la reproducción, pasó a predominar. Sin embargo, sigue el lugar de la sociología de la escuela y de la clase, como una luz para la comprensión de los conflictos y formas de violencia. Por ello, se promovió este trabajo como un paso inicial para testar e ilustrar a los educadores las posibilidades del test en la prevención y superación de violencia, o mejor, en la construcción de los aprendizajes de la convivencia, tomando como grupo una clase de quinto grado en una escuela pública de un área socialmente carente de la capital brasileña. Se debatieron los resultados con los

educadores involucrados para que pudieran concretizar las relaciones entre una investigación sencilla y la acción formativa de la escuela.

1. Cuadro teórico: adolescencia y coerción social

En el mundo de hoy, las diferentes y simultáneas revoluciones demográficas, ocurrientes en diversas latitudes, contrastan el prolongamiento de la vida humana y la abreviación de la infancia, mientras la adolescencia y la juventud se convierten en tiempos mucho más largos de espera de la edad adulta. Con la disminución de la natalidad, ocurre la transición del “niño útil” como trabajador al “niño precioso” (Praz, 2005), ese blanco de inversión afectiva y económica de los padres. En contraste, la infancia se acorta ante su amplia exposición a los medios de comunicación, que disipa su inocencia por la exposición de los secretos de la vida adulta, como la violencia y el sexo, sin que necesiten para su acceso del código de la lectura (Postman, 1994). Esa abreviación de la infancia implica frecuentemente, dependiendo del medio social, el establecimiento de un vestíbulo previo a la adolescencia - la preadolescencia. Los “niños crecidos” en Francia, con el intenso uso de las tecnologías de la comunicación e información, transforman sus dormitorios en células alejadas de las vistas de sus padres (Glevarec, 2009; Singly, 2006). En contraste, en las periferias urbanas de Brasil muchos buscan establecimientos que alquilan el tiempo del uso de internet, los cibercafé, que permiten no solo el relacionamiento presencial entre compañeros, sino también el acceso a “secretos” como los juegos violentos y la pornografía.

Así, la adolescencia tiene su aurora anticipada (por lo menos a los ojos de los adultos), implicando retos a los que la escuela tiene dificultad de responder. El nuevo cuerpo y los nuevos sentimientos son de cierta forma una violencia, contra ellos, a ser superada. Así es que la agregación de grupos de colegas constituye una forma de soporte y de formación de la identidad frente a los adultos. La formación de la sociedad y las subculturas de adolescentes son consecuencias que el pionero Coleman (1963) detectó en los Estados Unidos, cuya influencia ya entonces se hacía sentir por todo el Occidente, en especial por medio de los mercados de consumo. Esos grupos adoptan con frecuencia la estandarización de gustos, hábitos y patrones de comportamiento a los cuales los miembros pertenezcan. La sociología durkheimiana (Durkheim, 2004) es una alternativa para comprender la intensa presión para homogeneizar las conductas en los principios de la adolescencia, cuando la coercitividad de los hechos sociales exteriores actúa como una suerte de muleta para atingir una nueva identidad, en el complejo y aún poco comprendido proceso de pasar de niño a adolescente. La coercitividad es más intensa en la primera etapa de la adolescencia, solo aflojándose más tarde.

A pesar de las semejanzas aparentes adoptadas por los grupos, existen grandes diferencias entre ellos y los individuos que los componen. Convivir con tales diferencias es fuente frecuente de conflictos, así como inevitable desafío para todos los grupos de edad: la singularidad es más “fácil”, mientras la diversidad constituye una riqueza tan importante en las sociedades como en la naturaleza (Morin, 2000). El rechazo a diferencias asume, con frecuencia, las formas de homofobia, prejuicio social y étnico y otras.

Lamentablemente los sistemas educativos tienden a separar la escuela de la infancia y la escuela de la adolescencia en diferentes edificios, con diversas formas de organización curricular, administrativa y de formación de educadores (Gomes, 2005). Tales diferencias se reflejan en denominaciones diferentes para los educadores, como, en

español, maestros y profesores, o, en francés, *instituteurs* y *professeurs*. Los lazos de afectividad y el tratamiento de los estudiantes como personas cambian profundamente de la escuela primaria a la escuela secundaria. Brasil estableció una escuela fundamental de nueve años de duración, para estudiantes de los seis a los 14 años de edad, para construir la continuidad pedagógica a lo largo de la infancia, preadolescencia y adolescencia. Sin embargo, persisten las diferencias de organización y otras, como sombras de las antiguas escuelas primaria y secundaria inferior, que dificultan el proceso educativo y el éxito escolar.

2. La investigación: conflictos entre pares

Esa discontinuidad entre las escuelas de la infancia y de la adolescencia en Brasil fue el motivo por lo cual se decidió focalizar una clase de quinto grado en este trabajo, al mismo tiempo una investigación de pequeña escala y una forma de servicio gratuito de la Universidad a la comunidad. Se intentó, asimismo, verificar la aplicabilidad del test sociométrico a una realidad socialmente menos favorecida y verificar las reacciones y la sensibilidad de los educadores a un medio sencillo de diagnóstico de las telas de relaciones sociales. Así, este artículo sintetiza el camino y los resultados de la aplicación del referido test en una escuela pública ubicada en una ciudad periférica del Distrito Federal, la capital de Brasil. Según investigación oficial (Distrito Federal, 2010), esa ciudad corresponde a la sexta región administrativa de más bajo nivel promedio de renta, con predominancia de mujeres (56,7% del total), personas separadas desde el punto de vista conyugal o viudas (49,2%), habitantes de bajas capas de rendimiento (58,9%) y afrodescendientes (60,2%). La unidad escolar, creada hace 52 años, funcionaba en un edificio de 40 años, que, según las expectativas, pasaría pronto por una reforma completa. Sus alumnos eran predominantemente oriundos de la región del entorno del Distrito Federal, aún más vulnerable socioeconómicamente, cuyos padres trabajaban en esa ciudad y utilizaban la estación de autobuses, cercana al establecimiento escolar. Por el mismo motivo, se matriculaban alumnos de otras áreas de la ciudad. Los conflictos ocurrían más frecuentemente en las aulas. Los patios y otras dependencias eran objeto de firme vigilancia y se desarrollaba un programa de recreación en los intervalos.

La clase seleccionada presentaba problemas de violencia física y simbólica, incluyendo la homofobia. El maestro, de tiempo integral, actuaba en la escuela hacía seis años, tenía al todo 11 años de experiencia y había cursado licenciatura y especialización. Sin embargo, era poco preparado y se sentía solitario y perplejo para administrar los casos de violencia. Residente en la misma ciudad, era una excepción en un cuerpo docente mayoritariamente femenino, en especial en los primeros grados de la educación fundamental. En general se adopta la organización curricular por maestro de clase hasta el quinto grado, siguiéndose la organización por profesor de asignatura. De ese modo, la transición se revela abrupta, en contraste con las intenciones legales, resultando en las más altas tasas de reprobación y abandono de ese nivel educativo. La clase focalizada por esta investigación era precisamente la del quinto grado y se componía de 29 alumnos, de los cuales 17 del sexo masculino y solamente el 44,9% tenían 10 años de edad, es decir, la edad adecuada. Los demás estaban desfasados por reprobaciones anteriores, siendo que el 11% del total repetían el mismo grado. Como el maestro aceptaba alumnos transferidos, ellos representaban el 29% del total. El 25% de los integrantes de la clase residían con su madre, en familias monoparentales, mientras el 11% vivían con familiares que no eran sus padres o madres. Considerando los grupos de edad, se percibe que la clase incluía tanto preadolescentes, alrededor de los 10 años, como adolescentes, estos

con retraso escolar como consecuencia de reprobación o reprobaciones anteriores y la repetición de grado. La repetición de año en Brasil está en disminución, como resultado de políticas educativas, pero tiene aún elevadas proporciones. Entre sus implicaciones está la heterogeneidad de las clases, como en el caso aquí analizado.

3. Método

La investigación se desarrolló por tres meses, con el uso de diario de campo para registrar las observaciones, la aplicación de un cuestionario de caracterización a todos los discentes de la clase y del test sociométrico, entrevistas con el maestro y otros educadores y análisis del proyecto educativo de la escuela, además de otros documentos. El diario de campo registró la interacción social entre los alumnos y entre estos y los adultos en el aula y en otras dependencias de la escuela. Se realizaron 8 horas de observación de la clase. El cuestionario tuvo como objetivo captar datos sociodemográficos de los alumnos. Finalmente, las entrevistas semiestructuradas versaron sobre las percepciones de los problemas de interacción social en la escuela, así como los de las dificultades escolares. El trabajo tuvo el pleno apoyo de la escuela y del maestro.

En el test mencionado se aplicaron cuatro cuestiones sobre: 1) los dos colegas con quienes a cada uno más le gustaba estudiar; 2) los dos colegas con quienes menos le gustaba estudiar; 3) los dos colegas que el entrevistado pensaba que preferían estudiar con él/ella; y 4) los dos colegas que el entrevistado pensaba que menos le gustaría estudiar con él/ella. Se diseñó el mapa del aula, con la disposición de los alumnos, lo que reflejó una separación espacial según el género. Solamente un niño se sentaba con las niñas. Aceptado por ellas, sufría el rechazo de los compañeros del sexo masculino por tener comportamientos considerados femeninos. Así, la homofobia era un sentimiento expreso por parte de la clase, introduciendo un factor estratégico de violencia en las relaciones sociales. La investigación se caracteriza como un estudio de caso, de carácter exploratorio.

4. Resultados: la tela de relaciones sociales

Las relaciones recíprocas entre el maestro y la clase eran, en general, positivas. El docente consideró también que los conflictos empezaban con bromas ofensivas, que desataban agresiones verbales y físicas, ocurridas más frecuentemente en su ausencia. Su mayor dificultad era inducir los alumnos a ponerse en el rol del otro y a aceptar las diferencias, lo que se puede explicar en parte por la crisis de la adolescencia (Gomes, 2005). Por su lado, las respuestas de los alumnos a la encuesta concordaron con las del maestro: para el 89% las bromas ofensivas y las agresiones físicas eran los actos más frecuentes, seguidos de las agresiones verbales, pero la más importante cuestión era la falta de tolerancia y aceptación de las diferencias entre ellos por los alumnos en general. Confirmando la literatura (Owens, Shute y Slee, 2005), las alumnas eran acusadas de disimulación en las violencias por ellas practicadas, predominantemente simbólicas. Probablemente por ello, el maestro se engañaba y defendía a las alumnas, según muchos de los chicos.

El test sociométrico efectivamente ofreció por bajo coste una visión sorprendente para algunos educadores respecto a la atracción y al rechazo de los discentes. La tabla 1 revela que la mayor parte de la clase recibió pocos votos, o sea, dos chicos y una chica

concentraron la preferencia de sus colegas para estudiar en grupo, mientras la mayoría (69,0%) recibió pocos o ningún voto. En contraste, la tabla 2 indica que muchos miembros de la clase no eran objeto de rechazo, motivo por el cual parecía haber más indiferencia y bajo nivel de integración social que propiamente un rechazo, que tuvo como mayor blanco tres chicos y una chica.

Esa área gris, de probable indiferencia, conforme a los acontecimientos, puede constituir una suerte de vacío o conforme los acontecimientos, puede transformarse en repulsa. Los testigos indiferentes del *bullying* y de otras formas de violencia se ubicaban aquí. No se notaron diferencias expresivas de atracción o de rechazo según el sexo.

Tabla 1. Elecciones recibidas por sexo

ELECCIONES (% SOBRE EL TOTAL)	CHICOS	CHICAS	TOTAL	% DE ALUMNOS/AS
100 - 75	2	1	3	10,3
74 - 50	3	3	6	20,7
49 - 25	3	7	10	34,5
24 y menos	9	1	10	34,5
TOTAL	17	12	29	100,0

Fuente: investigación de campo

Tabla 2. Rechazos recibidos por sexo

RECHAZOS (% SOBRE EL TOTAL)	CHICOS	CHICAS	TOTAL	% DE ALUMNOS/AS
100 - 75	3	1	4	13,8
74 - 50	-	1	1	3,4
49 - 25	3	3	6	20,7
24 y menos	11	7	18	62,1
TOTAL	17	12	29	100,0

Fuente: investigación de campo

¿Quiénes eran los líderes? C., de 11 años, con una repetición de grado, era una chica expansiva, que practicaba deportes. G1., un chico de la misma edad, era un excelente estudiante. En contraste, G2, también de once años, era desinteresado y no participaba de las clases. Por fin, K. era una chica de la misma edad y no aparentaba ninguna característica sobresaliente. Todos tenían un año de retraso en su escolarización. Eran todos de color blanco, excepto G2. Por otro lado, los más repelidos fueron E., una chica de 12 años, que vivía en una familia marcada por conflictos, tenía dificultades escolares e indicación de trastorno de comportamiento. Era víctima de *bullying*, practicado en especial por L1, L2, M. e Y., chicas de 10 a 12 años de edad, y por L3, chico de 10 años. Por la exteriorización de sus perturbaciones de comportamiento, E. era el blanco de reiteradas agresiones. Había otra víctima de repulsa y de agresiones verbales y físicas, aunque no de *bullying*: J., chico de 10 años, tenía perturbaciones más graves de conducta, pues caminaba frecuentemente por el aula y golpeaba a sí mismo, entre otros problemas. Tenía disturbios no diagnosticados y la escuela poco o nada hacía por él. Un último caso de repulsa era el de R., chico de 10 años, de color blanco, que se expresaba claramente y tenía nivel socioeconómico por encima del promedio. Por sus actitudes femeninas, se asentaba con las chicas, siendo marginalizado por los colegas del género masculino. Es decir, los “más” diferentes sufrían sanciones del grupo.

Lamentablemente, los servicios de salud pública tardaban en realizar los diagnósticos de perturbación de comportamiento, mientras la escuela no tenía ningún proyecto para prevenir el *bullying*, la homofobia o la violencia en general. Todo estaba a cargo del

maestro, que tenía acciones tímidas en relación a los problemas de la clase. Fallas sencillas agravaban el cuadro de la clase: a pesar de la existencia de horario remunerado para las reuniones docentes, varias de ellas se realizaban en horario de clase. El grupo, sin la presencia del maestro, aprovechaba las oportunidades para maltratar a estas víctimas preferenciales y para que los chicos intercambiasen agresiones físicas por motivos fútiles, que más parecían ritos de afirmación de la masculinidad. Por ello, R. se refugiaba entre las chicas. Como por lo menos R. se protegía, su situación quedaba la misma. Era de cierto modo un enigma para todos: ¿un enfermo?, ¿un extravagante?, ¿o un optante por otra identidad de género? Lamentablemente, el maestro y los otros educadores internalizaban parcialmente el prejuicio, aunque supiesen racionalmente de otra perspectiva. Así, no se consideraban protagonistas en su superación de la violencia (véase Koehler, 2009). En general, los educadores se sentían mal por las violencias practicadas, pero veían la situación como irremediable, pues les faltaban tanto instrumentos para el diagnóstico como para la acción.

5. Recomendaciones para la acción

La acción contra la violencia tardó en realizarse a causa de las dificultades de recolectar los datos y por otros motivos; de tal modo que faltaban solamente pocos meses para terminar el año lectivo y no hubo tiempo suficiente para elaborar y ejecutar un plan más amplio de educación para la convivencia en la escuela. Sin embargo, las orientaciones se quedaron con el equipo del centro educativo para el plan del año lectivo siguiente. Además, con la citada organización de la educación fundamental y su discontinuidad estructural en la transición del cuarto al quinto grado, los estudiantes aprobados de la clase serían transferidos para otras escuelas de la misma red, usualmente sin previsión de informaciones más detalladas sobre las dificultades de cada año de los alumnos. Por ese y otros hechos se puede comprender por que la reprobación, asociada a la evasión, es la causa responsable de la pérdida de cerca de un cuarto de los estudiantes del sexto grado en los últimos años. Lamentablemente poco se considera que la transición coincide con uno de los períodos más difíciles de la adolescencia.

Los resultados del estudio fueron intensamente debatidos con el maestro y con el equipo directivo, que se sorprendieron con la sencillez del test para representar gráficamente la red de relaciones sociales. Sin embargo, la mayor sorpresa estuvo en algunos de los problemas detectados y en la visualización de otros que la observación cotidiana no lograba captar. Como se menciona en la literatura, estas son en parte consecuencias de las características de la preadolescencia y de la adolescencia, que cierran sus grupos y establecen códigos y estrategias para impedir el acceso de los adultos a sus “jardines secretos” (a veces, en realidad, no son jardines sino territorios áridos de violencia). Pero el escaso conocimiento de los discentes y sus grupos era también el resultado de lo que Fierro (2007) llamó “invisibilización del alumno” y que, así, se verifica no solamente en México. En nuestra interpretación, las formas de organización burocrática y hasta cierto punto corporativa de la escuela, centrada en los adultos, la llevan a desplazar sus objetivos y énfasis del aprendizaje y del alumno como sujeto del proceso educativo para la enseñanza y para las actividades que son medio y no fines. A pesar de esta distorsión, que está en la raíz del fracaso escolar, los educadores manifestaron la intención de usar la misma técnica en el año lectivo siguiente en las clases, como base para formular planes de acción según el proyecto pedagógico escolar. Del debate entre los investigadores y los educadores emergieron varias propuestas de actuación:

1. Establecimiento inmediato de actividades, entre ellas juegos y dinámicas de grupo para integración de la clase y consideración a las diferencias, así como superación del clivaje entre chicos y chicas.
2. Toma de decisiones respecto a los alumnos con probables trastornos de comportamiento, en colaboración con los servicios públicos de salud.
3. Establecimiento de grupos temporarios y renovables de alumnos para estudio, incluyendo a los discentes que habían sido seleccionados o habían hecho por lo menos la selección de un colega en los resultados de percepciones de atracción.
4. Incrementar la diversidad de estrategias didácticas capaces de tornar las clases más dinámicas y lúdicas, como el maestro en parte ya lo hacía.
5. Elaboración de un programa escolar contra el *bullying*, la homofobia y otras discriminaciones de los alumnos, utilizándose la mediación, la realización de actividades curriculares preferentemente transversales, bajo la forma de proyectos.
6. Toma de cuidados relativamente sencillos, como la realización de reuniones de educadores fuera del tiempo lectivo, para que las clases no dejaran de contar con la presencia de los maestros, además de sufrir la pérdida del tiempo de aprendizaje.
7. Inclusión de la escuela en el programa federal de tiempo integral, para desarrollar actividades lúdicas y de recuperación paralela del aprendizaje en el horario ampliado.
8. Realización de encuentros con los profesores de las escuelas que recibirían los alumnos aprobados en el quinto grado, para debatir sus dificultades del aprendizaje y del comportamiento, a fin de asegurarles mejor transición y facilitar el trabajo de los colegas.
9. Sugerencia de adopción de un coordinador por clase para el sexto grado, ya que había horario docente disponible, para mejor integración del currículo y para la atención al desarrollo emocional y del aprendizaje de los nuevos alumnos.
10. Institución de un servicio de orientación educativo que pudiera apoyar técnicamente el trabajo de los maestros, por medio de estrategias de abordaje individual y de grupo, dependiendo de la distribución de profesionales por la Secretaría de Educación.

Algunas lecciones de carácter más amplio resultaron de la experiencia en esta escuela, con repercusión en otros debates de educadores:

1. Como esperado, la aplicación del test sociométrico se reveló viable y útil, con elevado grado de aceptación de los educadores, en el caso estudiado en la capital de Brasil, considerando que el perfil de la escuela seleccionada para el proyecto es semejante al de muchas escuelas urbanas en regiones vulnerables.
2. La red escolar pública no es solo heterogénea en términos de recursos físicos y personas, sino también regresiva, o sea, cuanto menos elevado el nivel socioeconómico de los discentes, las condiciones tienden a ser menos favorables. Era el caso de dicha escuela, que funcionaba en instalaciones muy sencillas, con aulas demasiado pequeñas, aunque para un número relativamente reducido de alumnos.
3. La cara de la violencia institucional escolar, como ocurre en innúmeros países, es el fracaso escolar, sufrido más frecuentemente por discentes de capas sociales desfavorecidas (Prieto y Carrillo, 2009). Así, se asocian la violencia institucional

de la escuela, con la suposición de que los alumnos satisfagan a sus requisitos socioculturales, y la violencia de las relaciones de poder entre alumnos, expresadas por el *bullying*, por ejemplo, en un clima social desfavorable. Es necesario tener en cuenta la gran proporción de alumnos con retraso edad/grado.

4. La formación es frecuentemente olvidada por la escuela, que valora la enseñanza de contenidos, sin la debida atención a los llamados cuatro pilares de la educación del siglo XXI (Delors et al., 1996), inclusive aprender a convivir. El acoso y las hostilidades tienden a parecer fatales o inherentes a la edad y al sexo, como si los educadores no pudieran intervenir eficazmente. Así, la violencia y la inseguridad por ella generada necesitan ser vistas como cuestiones de convivencia, en especial con un creciente abanico de diferencias para las cuales se necesita desarrollar la tolerancia y la cultura de paz.
5. En Brasil, se implantó solo parcialmente la educación fundamental de ocho años, establecida en 1971 y más tarde ampliada para nueve años, con una ascensión suave y continuada, para facilitar la transición de las clases de maestro único para las clases de varios profesores. Así, permanecen las sombras de las antiguas escuelas primaria y secundaria inferior. En esta última cuanto más la formación de educadores se especializa, los currículos son más fragmentados, quedándose la integración predominantemente a cargo de los estudiantes. La más profunda brecha ahora se ubica en el puente (o en su falta) entre el quinto y sexto grados. Eso significa que la escuela, en lugar de facilitar la transición de la infancia a la adolescencia, incrementa la carga de problemas para los alumnos y para ella misma, lo que se manifiesta incluso en el mal estar docente. El fracaso escolar verificado requiere cambios estructurales, relativos a la organización curricular, a su articulación horizontal y vertical, a la formación y carrera de los docentes y a las instalaciones y equipos necesarios. Las dificultades de implantación de parte de la mencionada reforma en Brasil, así como del plan Langevin-Wallon en Francia (Sadoun y Donegani, 1976) en el posguerra, se deben a algunos obstáculos comunes, indicando las dificultades de promover ciertos cambios estructurales a favor del discente. La más importante de ellas fue la diferencia de formación, status y organización gremial entre *instituteurs* y *professeurs*. La elevación de la formación de ambos los grupos al nivel superior no resolvió todos los problemas.
6. Los educadores son más permeables a la formación continuada cuando esta se desarrolla formal o informalmente, como fue el caso, alrededor de los problemas específicos de la escuela en que trabajan. A pesar de la resistencia al desarrollo de otras actividades, aunque en general el Estado asegure el pago del tiempo necesario de estudio y reuniones, los educadores son sensibles a medios sencillos que faciliten su trabajo, al mismo tiempo que incrementen sus sentimientos de autorrealización.
7. El test sociométrico, cuyas técnicas de realización e interpretación fueron demostradas prácticamente, aclaró que el mapa de las relaciones sociales es imprescindible para el proceso educativo; que el maestro necesita dirigirse no solamente a cada individuo, sino también, antes de todo, trabajar con los grupos; que el respeto a derechos y deberes será mejor establecido cuando se pactan normas comunes y claras de conductas válidas para todos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la razón y de las emociones, tanto de docentes como de discentes. Como afirma Serres (2013) en sus reflexiones sobre las nuevas generaciones, antes de enseñar algo, la condición mínima es conocer a

la persona a quien se pretende enseñar. En definitiva, es ella el sujeto que aprende.

8. Se demostró también en la escuela investigada que hay ricas posibilidades de mejoría con providencias sencillas, tanto a nivel curricular, como a nivel administrativo. Sin embargo, ello requiere una acción concertada de los educadores como equipo y la inversión en lo que parece más difícil para la escuela: el clima educativo, con límites claros para la conducta de todos, el tratamiento de las personas como personas y el desarrollo del gusto por estudiar. Así, lo que parece sencillo, además del coste relativamente bajo, en realidad necesita de un consenso de los educadores y de su empeño en el cultivo de un conjunto de formas de pensar, sentir y actuar.
9. Tanto el educador como el alumno aislado son vulnerables a la violencia (Lalande, 2003). En el caso del primero, es necesario actuar como equipo, con formas coherentes de valorar, juzgar y actuar. No se puede olvidar que el educador aislado es también un blanco probable de agresiones verbales y físicas. En el caso del segundo, en particular en la preadolescencia y en la adolescencia, quedarse aislado tiene altos riesgos, incluyéndose el *bullying*. Sin embargo, el respeto a los derechos y deberes no es un proceso espontáneo ni es innato a las personas. Al contrario, necesita ser cultivado y reforzado por la palabra y, en especial, por el ejemplo, de modo coherente a todos los momentos, a favor o en contra las corrientes del río. Eso significa que integra el proceso educativo y la misión de la escuela como parte de los currículos. Es inútil esperar que los discentes lleguen listos: es muy difícil que eso ocurra y, por los cambios de la sociedad y de la familia, lo será cada vez más. Por lo menos en este momento histórico es lo que el Estado y la sociedad esperan al mantener la escuela. En vez de reclamar de la falta de preparo de los discentes, lo que puede llegar a ser catártico, hay que buscar los medios necesarios para cumplir con los fines y objetivos educativos.

Se debatieron los resultados del test sociométrico y de las acciones consecuentes en la escuela con los demás estudiantes de Educación de la Universidad, como un ejemplo del uso de medios sencillos de diagnóstico e intervención en la realidad. Confirmando investigación anterior (Gomes y Pereira, 2009), los futuros educadores son sensibles a la constante asociación entre las teorías y las prácticas. En todo el proceso formativo hay que tejer los dos conjuntos de hilos persistentemente. El educador no puede aprender las prácticas sin el encuadramiento teórico, sin saber por qué ni para qué. Si, bajo esta perspectiva no puede ser ingenuo, tampoco puede ser un profesional dotado de cabeza y cuerpo, pero sin miembros: en ese caso sería un mal teórico, porque no se capacitó en la acción y tampoco para ella..

Estas reflexiones son sencillas y quizá repetitivas en Brasil y en América Latina. La investigación no descubrió ninguna fórmula mágica para establecer el orden consciente y la paz en la escuela, no usó la piedra filosofal para generar recursos financieros ni creó un licor medicinal y maravilloso. Ellos no existen. En realidad buscó y hasta cierto punto demostró que esfuerzos bien articulados pueden contribuir para la formación de los ciudadanos, para la reducción del esfuerzo y del mal estar docente y para el incremento de una recompensa por lo menos psicológica y de valoración social.

Referencias

- Alonso, S., Cáceres, M. e Hinojo, M. (2010). La convivencia escolar y el conocimiento de un grupo mediante la sociometría: entrenamiento en habilidades sociales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 45-57.
- Comellas C.M. (2009). Una reinterpretación de la violencia en las escuelas *Revista Diálogo Educativo*, 28(9), 417-439.
- Comellas C.M. (2012). La percepción del alumnado de su situación en el grupo. Un lugar de pertenencia para cada uno. Datos sociométricos. En C. Gomes, G. Nascimento y S. Koehler (eds.), *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos* (pp. 73-92). Curitiba: CRV.
- Coleman, J. (1963). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact in education*. Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Distrito Federal, Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (2010). *População de baixa renda do Distrito Federal*. Brasília: NEP.
- Durkheim, É. (2004). *Educación y sociología*. Barcelona: Parsifal.
- Fierro E., M. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del Sistema Escolar Mexicano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(14).
- Glevarec, H. (2009). *La culture de la chambre: préadolescence et culture contemporaine*. París: La Documentation Française.
- Gomes, C. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gomes, C. y Lira, A. (2010). Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia. *Revista Internacional Magisterio*, 8.
- Gomes, C. y Pereira, M. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1039136.pdf>
- Koehler, S. (2009). A representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. *Revista Diálogo Educativo*, 9(28).
- Lalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie: jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40.
- Morin, E. (2000). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=123&Libro=2>
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2005). In the eye of the beholder...girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggression to girls. *International Education Journal*, 5(5).
- Pineda, I. et al. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2009000100009&lng=pt&nrm=iso
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage.
- Praz, A. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux: filles et garçons dans les cantons de Vaud et de Fribourg (1860-1930)*. [Del niño/a útil al niño/a precioso/a: niños y niñas en los cantones de Vaud y de Friburgo] Lausanne: Antipodes.

Prieto Q.M. y Carrillo N.J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3119Prieto.pdf>

Prose, F. (2009). *Anne Frank: the book, the life, the afterlife*. Nueva York: Harper.

Sadoun, M. y Donegani, J. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945: analyse d'une non-décision. *Revue Française de Science Politique*, 26(6). Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_00352950_1976_num_26_6_393704

Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.

Singly, F. (2006). *Les adonissants*. París: Armand Colin.

Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar¹

Application of an measurement optimization procedure of the of school coexistence

Joaquín Caso Niebla*
Carlos David Díaz López
Alicia Chaparro Caso-López

Universidad Autónoma de Baja California

El presente estudio tuvo como propósito obtener una versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar, mediante el uso de la metodología propuesta por Jornet, González-Such y Perales (2012) para la optimización de la medida de constructos complejos. Se describen los resultados obtenidos en cada una de las etapas propuestas, producto de la aplicación del Cuestionario de Convivencia Escolar a una muestra de 1259 estudiantes de educación secundaria en Baja California, México. La metodología se constituye de los siguientes procedimientos: (a) Exploración del comportamiento de los reactivos de la escala original; (b) Análisis de valores perdidos y decisiones sobre imputación; (c) Selección de reactivos a partir de su contribución a la confiabilidad de la escala; (d) Estimación del puntaje total de la versión reducida; (e) Exploración de la calidad de la versión reducida; y (f) Reducción y validación final del micro-instrumento. Los resultados destacan las propiedades psicométricas de la versión reducida del instrumento ($k=31$) cuyas dimensiones de Inclusión ($k=12$), Democracia ($k=9$) y Paz ($k=10$), registran correlaciones del orden de .938, .932 y .932 con respecto a las dimensiones originales, con índices de consistencia interna y niveles de varianza explicada aceptables.

Palabras clave: Medición, Convivencia escolar, Validez, Confiabilidad, Constructo.

The present study was aimed to obtain a reduced version of School Coexistence Questionnaire, by using the methodology proposed by Jornet, Gonzalez-Such and Perales (2012) for optimizing complex constructs. Describes the results obtained in each of the steps proposed in the methodology for optimizing the measurement of complex constructs (Jornet, Gonzalez-Such and Perales, 2012), resulting from the application of the questionnaire to a sample of 1259 middle-school students in Baja California, Mexico. The methodology is made up of the following six phases: (a) Exploration of the items of the original scale, (b) Missing values analysis and imputation decisions, (c) items' selection of from its contribution to the reliability of scale, (d) Estimation of the total score of the reduced version (e) Exploration of the quality of the reduced version, and (f) Reduction and final validation of the micro-instrument. The results highlight the psychometric properties of the short version of the instrument ($k = 31$) with dimensions of Inclusion ($k = 12$) Democracy ($k = 9$) and Peace ($k = 10$), reported correlations of .938 .932 and .932, with respect to the original dimensions., and internal consistency indices and acceptable levels of variance explained.

Key words: Measurement, School coexistence, Validity, Reliability, Construct.

¹ La versión inicial de este artículo fue presentada y publicada en las memorias del I Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar celebrado del 12 al 14 de junio de 2003, en Santiago de Chile.

*Contacto: jcaso@uabc.edu.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 26 de septiembre 2013

1ª Evaluación: 25 de octubre 2013

2ª Evaluación: 30 de octubre 2013

Aceptado: 30 de octubre 2013

Introducción

Existe un acuerdo más o menos generalizado en concebir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas de inclusión o de segregación, de participación o de subordinación, de solución pacífica o violenta, de las diferencias entre las personas, y de las adjetivaciones posibles que adquiere la convivencia, en una escuela singular y en un tiempo determinado (Fierro, 2013).

No obstante los marcos conceptuales del que se desprende este constructo suelen contraponerse, traslaparse e incurrir en contracciones, dificultando con ello todo ejercicio de operacionalización y medición de este constructo. Parte de estas limitaciones trascienden al terreno idiomático observándose errores en su traducción que hacen aún más complejo su estudio y comprensión.

Ante este panorama, el marco conceptual propuesto por UNESCO ha sido muy útil para precisar la naturaleza teórico conceptual de este constructo (Hirmas y Carranza, 2009). A su vez, ha inspirado el desarrollo de cuerpos del conocimiento que contribuyen a clarificar su entramado conceptual sentando las bases para el diseño y desarrollo de instrumentos que permitan la medición de la convivencia en contextos educativos.

Así, dado el valor y trascendencia que ocupa en la agenda educativa internacional el tema de la convivencia escolar, resulta imprescindible contar con instrumentos de medición que permitan caracterizar este fenómeno de manera objetiva. La medición apropiada de este constructo contribuiría a establecer las bases para el diseño e implementación de intervenciones específicas y la definición de políticas públicas orientadas a erradicar las diversas expresiones de exclusión, inequidad, falta de participación y violencia, que se observan en el contexto escolar.

A este respecto, recientemente Fierro y Tapia (2012, 2012b), con base en la integración de un modelo que concibe a la convivencia escolar como un proceso intersubjetivo, institucional y sociocultural, y que reconoce en su conformación las dimensiones de inclusión, democracia y paz, identificaron un conjunto de indicadores que sirvieron como insumo al diseño, desarrollo y validación del Cuestionario de Convivencia Escolar (Chaparro, Caso y Fierro, 2012). La aplicación del Cuestionario de Convivencia Escolar (CCE) a una muestra conformada por 1,259 estudiantes de educación secundaria, permitió conocer las propiedades psicométricas de sus ítems y del instrumento. Si bien la totalidad de los ítems de las tres dimensiones se ajustaron a la expectativa del modelo *Rasch-Masters* en cuanto a sus valores de dificultad, discriminación, correlación punto biserial y ajuste próximo y lejano, el análisis factorial exploratorio dejó fuera a un número considerable de ítems, arrojando una versión reducida del instrumento (inclusión $k=45$; democracia $k=20$; paz $k=44$), con índices de consistencia interna y niveles de varianza explicada aceptables (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, en prensa).

Si bien esta versión del instrumento, conformada por 109 ítems, posibilita la medición y caracterización del constructo en evaluaciones a gran escala, buena parte de las evaluaciones a gran escala consideran indispensable la recolección de información de un conjunto más amplio de variables en un mismo momento, mediante la aplicación de los comúnmente denominados cuestionarios de contexto, lo que sugiere la necesidad de instrumentar metodologías orientadas a la reducción de dichos instrumentos.

El uso de metodologías para la optimización de la medida de constructos complejos propone la construcción de micro-instrumentos de medida a partir de instrumentos

diseñados para un constructo específico. El conjunto de procedimientos en que se sustenta permite identificar los ítems clave que aporten información suficiente, con un elevado grado de confiabilidad y validez, similar a la que se produciría con la totalidad del cuestionario o escala (Jornet, González-Such y Perales, 2012). En resumen, esta metodología busca seleccionar los ítems de la escala que mejor permitan mantener las características métricas de la misma. El objetivo es ir reduciendo el instrumento, eliminando aquellos ítems que tengan un comportamiento menos claro o aporten menos información.

Lo anterior permite obtener una mayor cantidad de información con el menor número de ítems así como reducir la extensión de los instrumentos, el tiempo y número de sesiones de aplicación, a la vez de identificar los ítems con mayor poder de discriminación y disminuir el número de no respuestas (López-González, Tourón y Tejedor, 2012), condiciones deseables en evaluaciones que exigen el empleo de estos cuestionarios de contexto.

A fin de contar con una versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar que permita la medición y caracterización de este constructo en estrategias evaluativas más amplias, se propuso aplicar los procedimientos indicados en la metodología para la optimización de constructos complejos propuesta por Jornet y colaboradores (2012), a la versión original de este instrumento.

1. Método

1.1. Participantes

Participaron 1259 estudiantes (49.8% hombres y 50.2% mujeres) de primero (34.1%), segundo (36.1%) y tercer año (29.8%) de educación secundaria, de ambos turnos (79.1% matutino y 20.9% vespertino), con edades fluctuando entre los 11 y 16 años, procedentes de tres municipios del estado de Baja California, México (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

VARIABLE		N	%
Sexo	Masculino	625	49.8
	Femenino	629	50.2
Edad	11 ó menos	1	.1
	12	78	6.2
	13	387	30.8
	14	455	36.2
	15	293	23.3
	16 ó más	42	3.3
Grado escolar	Primero	429	34.1
	Segundo	455	36.1
	Tercero	375	29.8
Municipio	Ensenada	137	10.9
	Mexicali	486	38.6
	Tijuana	636	50.5
Modalidad escolar	General	1030	81.8
	Privada	229	18.2
Turno escolar	Matutino	996	79.1
	Vespertino	263	20.9

Fuente: elaboración propia

1.2. Instrumento

Se aplicó la versión original del Cuestionario de Convivencia Escolar (Chaparro, Caso y Fierro, 2012) conformada por 183 reactivos con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas veces, frecuentemente y siempre), agrupados en las dimensiones de Inclusión, Democracia y Paz. Dichas dimensiones registran índices de consistencia interna de .94, .90 y .94, y porcentajes de varianza explicada del orden de 49.33%, 48.29% y 40.73%, respectivamente (los procedimientos asociados con el diseño, desarrollo y validación de este instrumento se encuentran disponibles en <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT12-004.pdf>).

1.3. Procedimiento

Los datos correspondientes a la muestra de estudiantes que respondieron la versión original del Cuestionario de Convivencia Escolar fueron tratados en apego a la metodología documentada por Jornet y colaboradores (2012), para la optimización de la medida de constructos complejos. El procedimiento consta de seis fases: (a) Fase 1: Exploración del comportamiento de los reactivos de la escala original; (b) Fase 2. Análisis de valores perdidos y decisiones sobre imputación; (c) Fase 3: Selección de reactivos a partir de su contribución a la confiabilidad de la escala; (d) Fase 4: Estimación del puntaje total de la versión reducida; (e) Fase 5: Exploración de la calidad de la versión reducida; y (f) Fase 6: Reducción y validación final del micro-instrumento.

El procedimiento de optimización de la medida fue aplicado a las tres dimensiones de la versión original del Cuestionario de Convivencia Escolar. A continuación se presentan los resultados registrados en cada una de sus fases.

2. Resultados

Fase 1. Esta fase permitió identificar aquellos ítems que registraron escasa variabilidad de manera tal que aquellos elementos con una distribución atípica se eliminaron. Así, se identificaron aquellos ítems que presentaron más del 80% en un extremo de la escala, lo que permitió ubicar 29 reactivos con escasa variabilidad que al eliminarse arrojaron una nueva versión del instrumento de 154 ítems (Inclusión $k=55$, Democracia $k=41$ y Paz $k=58$).

Fase 2. En esta fase se analizaron los valores perdidos con la expectativa de que su presencia fuera aleatoria y no respondiera a un patrón sistemático de no respuesta. Por ello, se procedió a sustituir con la mediana los valores perdidos para la versión de 154 ítems, lo que permitió además mantener el tamaño de la muestra.

Fase 3. En esta fase se seleccionaron reactivos según diversos criterios de calidad métrica. Se obtuvieron índices de consistencia interna, se seleccionaron los elementos que mejor se relacionaron con el puntaje total del cuestionario y se eliminaron los elementos redundantes. Atendiendo estos criterios se detectaron 3 ítems de la dimensión Paz que al eliminarse incrementaron de forma considerable el índice de consistencia interna de esta dimensión. De igual forma se detectaron y eliminaron 14 ítems de las tres dimensiones que registraron una correlación punto biserial inferior a .30, y se eliminaron 5 ítems que presentaron una correlación mayor a .50 con otros elementos. Concluida esta fase se obtuvo una nueva versión del instrumento constituida por 132 ítems (Inclusión $k=52$, Democracia $k=38$ y Paz $k=42$).

Fase 4 y 5. Se estimó la puntuación total del instrumento a través de la suma total de puntuaciones de los ítems y se exploró la calidad de la versión reducida mediante el índice de confiabilidad global para poder corroborar el tamaño de la pérdida en confiabilidad de la versión resultante de la fase anterior. Se atendieron los procedimientos siguientes: (a) se determinó la discriminación de los ítems mediante la prueba *t* contrastando las medias de cada ítem entre los grupos extremos (33% superior e inferior); (b) se analizaron los ítems considerando la pérdida en el coeficiente de confiabilidad si se elimina el ítem; (c) se obtuvo el índice de homogeneidad corregido de los ítems; y (d) se analizó el poder discriminativo de cada reactivo mediante árboles de segmentación. Posteriormente se ordenaron los ítems en función de estos indicadores, estableciendo los rangos para cada indicador y un rango promedio, el cual sirvió como referencia para el proceso iterativo de validación posterior.

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones del micro-instrumento (k=31) y la versión original (k=183) del Cuestionario de Convivencia Escolar

		CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR			
		Inclusión (k=67)	Democracia (k=46)	Paz (k=70)	Convivencia Escolar (k=183)
Micro- instrumento	Inclusión (k=12)	.938			
	Democracia (k=9)		.932		
	Paz (k=10)			.932	
	Convivencia Escolar (k=31)				.968

Fuente: elaboración propia

Fase 6. Con base en los resultados de la fase anterior se redujo el instrumento en el que se comprobó la calidad global de la información en tres niveles: (a) uso de la puntuación total; (b) calidad del instrumento para clasificar a los alumnos; y (c) mantenimiento de las características sustantivas (teóricas o de calidad métrica) del instrumento. Al atender este procedimiento la versión final quedó conformada por 31 ítems (Inclusión k=12, Democracia k= 9; y Paz k=10), registrándose correlaciones del orden de .938, .932 y .932 entre las dimensiones de inclusión, Democracia y Paz, y de .968 entre las versiones de 183 y 31 reactivos (Tabla 2).

Tabla 3. Porcentaje de clasificación de grupos de estudiantes con alto y bajo puntaje del micro-instrumento (k=31) y la versión original (k=183) del Cuestionario de Convivencia Escolar

		INCLUSIÓN (K=67)		DEMOCRACIA (K=46)		PAZ (K=70)		CONVIVENCIA ESCOLAR (K=183)	
		Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Inclusión (k=12)	Bajo	89.5%							
	Alto	89.4%							
Democracia (k=9)	Bajo	89.2%							
	Alto	89.3%							
Paz (k=10)	Bajo	90.3%							
	Alto	90.5%							
Convivencia Escolar (k=31)	Bajo	93.3%							
	Alto	93.2%							

Fuente: elaboración propia

Por su parte, las dimensiones de Inclusión, Democracia y Paz del micro-instrumento registraron índices de consistencia interna de .930, .907 y .919, respectivamente, y explican en conjunto el 45.301% de la varianza (Tabla 4), valores aceptables de acuerdo con diversos sistemas de referencia.

Tabla 4. Índices de consistencia interna y porcentaje de varianza explicada del micro-instrumento (k=31) y la versión original (k=183) del Cuestionario de Convivencia Escolar

	MICRO-INSTRUMENTO			CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR		
	k	Alfa	Varianza explicada	k	Alfa	Varianza explicada
Inclusión	12	.930		67	.957	
Democracia	9	.907		46	.937	
Paz	10	.919		70	.915	
Convivencia Escolar	31	.946	45.301	183	.978	56.266

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la tabla 5 se presentan los 31 ítems que conforman la versión final del micro-instrumento, así como sus descriptivos asociados.

Tabla 5. Medias, desviación estándar y distribución de las frecuencias de los ítems de la versión reducida(micro-instrumento) del Cuestionario de Convivencia Escolar (k=31)

	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS			DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS (%)			
	N	Media	DE	Nunca	Pocas veces		Frec.Siempre
<i>Dimensión: Inclusión</i>							
060. Los profesores(as) de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.	1257	1.60	.898	10.6	36.4	35.3	17.7
063. En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.	1251	1.85	.994	10.7	26.1	31.1	32.1
079. En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.	1255	1.38	.945	18.6	39.3	27.9	14.3
091. En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.	1258	1.77	.976	11.0	28.6	32.6	27.8
132. En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.	1251	1.45	.959	17.5	35.7	30.8	16.1
138. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.	1249	1.92	.940	7.4	26.2	33.5	32.9
148. En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director(a) nos atiende.	1247	1.73	1.053	15.2	27.3	27.2	30.4
153. En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.	1248	2.17	.933	6.0	18.3	28.2	47.4
161. En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo aunque las cosas no nos salgan bien.	1248	1.68	1.005	13.5	30.8	29.6	26.1
168. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.	1244	1.69	1.003	14.1	28.3	32.1	25.6
170. En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.	1245	1.66	1.024	15.8	27.9	31.0	25.3

Tabla 5. Medias, desviación estándar y distribución de las frecuencias de los ítems de la versión reducida(micro-instrumento) del Cuestionario de Convivencia Escolar (k=31) (continuación)

182. En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.	1244	2.02	.960	8.6	19.5	33.7	38.3
<i>Dimensión: Democracia</i>							
041. Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.	1257	1.68	.937	10.9	32.1	34.9	22.1
058. Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.	1254	1.56	.939	14.1	33.4	34.8	17.6
070. Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.	1255	1.64	.895	9.6	35.7	35.8	19.0
089. En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.	1252	1.64	.953	11.8	34.5	31.6	22.0
104. En mi escuela los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.	1250	1.81	.976	10.9	26.2	33.8	29.1
112. En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).	1255	1.76	.915	8.7	31.0	36.4	23.9
115. En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.	1254	1.53	1.067	20.8	29.0	26.6	23.6
120. En esta escuela los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.	1253	1.77	.998	12.4	27.0	32.2	28.4
121. En esta escuela nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.	1253	1.83	.980	10.2	27.3	31.8	30.7
<i>Dimensión: Paz</i>							
062. En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.	1256	1.96	.997	9.7	22.8	29.7	37.8
064. Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.	1255	1.93	.964	9.0	23.3	33.6	34.1
082. Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.	1253	1.90	1.002	10.5	24.1	30.1	35.4
094. En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.	1256	1.35	.961	21.3	36.4	28.8	13.5
097. En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.	1256	1.64	.920	9.6	38.1	31.2	21.2
122. En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.	1251	1.86	.952	8.7	27.3	33.6	30.5
127. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes	1255	1.83	.985	10.1	28.0	30.5	31.3
141. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.	1247	1.88	.999	10.3	25.5	29.8	34.5
144. En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).	1249	1.94	1.021	11.4	21.5	29.5	37.7
175. En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.	1245	2.13	.939	6.7	18.2	30.6	44.4

Fuente: elaboración propia

A manera de síntesis se presenta la siguiente tabla, la cual ilustra el proceso de reducción de ítems del Cuestionario de Convivencia Escolar (Tabla 6).

Tabla 6. Proceso de reducción de ítems del Cuestionario de Convivencia Escolar

DIMENSIÓN	VERSIÓN ORIGINAL	VERSIÓN AL CONCLUIR FASE 1		VERSIÓN AL CONCLUIR FASE 3		MICRO INSTRUMENTO
		-k	k	-k	k	k
		Inclusión	67	12	55	3
Democracia	46	5	41	3	38	9
Paz	70	12	58	16	42	10
Total	183	29	154	22	132	31

Fuente: elaboración propia

3. Discusión

El presente trabajo forma parte de un esfuerzo colectivo de un grupo de especialistas interesados en el estudio de la convivencia escolar en México. El diseño, desarrollo y validación del Cuestionario de Convivencia Escolar permitirá, en el corto plazo, caracterizar a muestras considerables de estudiantes mexicanos y realimentar la situación que guardan los centros escolares en esta materia. El contar con un modelo explicativo de referencia, con la definición de los constructos implicados y la selección rigurosa de los indicadores que emergen de dicho marco, respaldan la validez de las inferencias que de su uso se desprendan, componentes comúnmente ausentes en la medición de constructos complejos en contextos educativos.

Por su parte, contar con una versión reducida de este instrumento, contrarresta en gran medida las limitaciones asociadas con el uso de este tipo de instrumentos en la evaluación a gran escala. El apego a una metodología robusta que acompañe el proceso de reducción del instrumento permite mantener las cualidades sustantivas del constructo evaluado y asegurar la correspondencia y representatividad de las dimensiones que lo constituyen, por lo que resultan ser más eficaces, eficientes y funcionales (Jornet y colaboradores, 2012). Los índices de consistencia interna y porcentajes de varianza explicada observados en el micro-instrumento, la consistencia entre los índices de correlación y los porcentajes de clasificación observados entre versiones, y las implicaciones de orden práctico asociadas con la reducción de la extensión de los instrumentos, así lo sugieren.

Con todo y lo alentador de estos resultados, quedan aún acciones por realizar. En primera instancia, resulta de vital importancia documentar las propiedades psicométricas del instrumento en muestras más amplias y en que solamente se incluyan los reactivos que conforman el micro-instrumento. En segundo lugar, se requiere del empleo de técnicas estadísticas que permitan, por un lado, conocer la estructura que subyace al micro-instrumento, y por otro, confirmar el modelo de medida propuesto. Finalmente, requiere proponerse el diseño de investigaciones que documenten la validez de criterio del Cuestionario de Convivencia Escolar. En lo particular, se propone la aplicación simultánea de instrumentos válidos y confiables orientados a la medición y caracterización de este constructo o de constructos afines. La Escala de Convivencia Escolar (Caso, Chaparro, Díaz y Urias, 2012), el Cuestionario de Violencia Escolar – R (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011) y el Cuestionario de

Exposición a la Violencia (Orue y Calvete, 2010), representan alternativas viables para dicho propósito.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de violencia escolar Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1146>
- Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C. y Urias, E. (2012, enero-octubre). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2011: Factores Asociados al Aprendizaje. *UEE RT 12 - 002*. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, C. y Díaz, C. (2013, en prensa). *Diseño, desarrollo y validación del Cuestionario de Convivencia Escolar*.
- Chaparro, A., Caso, J. y Fierro, C. (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. CONCYTEG. Reporte de resultados 1ª y 2ª etapas.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Fierro, C. y Tapia, G. (2012a). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. México: COMIE.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2012b). *Hacia un concepto operacional de convivencia escolar*.
- Hirnas, C. y Carranza, G. (2009, noviembre). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. San José de Costa Rica.
- López-González, E., Tourón, J. y Tejedor, F. J. (2012). Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón*, 64(2), 111-126.
- Jornet, J., González-Such, J. y Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64(2), 89-108.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 279-292.

La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes¹

Co-existence in School: The Students Perspective

Cristina Perales Franco*
Julio Miguel Ángel Bazdresch Parada
Eduardo Arias Castañeda

Universidad Jesuita De Guadalajara

El presente artículo presenta los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de tercero y sexto de educación primaria en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Esta encuesta forma parte de una investigación titulada “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, que también incluyó encuestas a docentes, padres de familia y directivos, con el objetivo de tener una visión general sobre la percepción de la convivencia escolar y las relaciones que la comprenden, con base en seis núcleos socio-afectivos: respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad, y comunicación.

La introducción enmarca la investigación y la fundamentación teórica basada en un análisis de trabajos sobre convivencia escolar en Hispanoamérica. Luego se explicita el método utilizado y se da cuenta de los resultados obtenidos. Por último, se discuten los resultados. Por ejemplo, llama a reflexión una regularidad: los estudiantes nos hacen saber, en una proporción de 80 de cada 100, que aprecian la existencia en su escuela de una mayoría de los rasgos de convivencia sometidos a su juicio. Por otra parte, las respuestas que se apartan de esa proporción comunican la presencia de conductas agresivas entre pares. ¿Habrán una convivencia dual?

Palabras clave: Convivencia escolar, Cuantitativo, Relaciones entre pares, Relaciones estudiantes-maestros, Socio-afectivo, Escuela.

The article presents the obtained results from a survey conducted with Primary school third and sixth grade students in the metropolitan area of Guadalajara in the state of Jalisco, Mexico. This survey is part of a larger research project called “Diagnostic processes of school climate in Basic Education Schools of the state of Jalisco, based in indicators of school co-existence”. In this study we have also included surveys to teachers, parents and administrative personal with the objective of having a general view about the perception of school co-existence and the relationships that build it, using as basis six socio-affective: respect, acknowledgement, care, trust, responsibility, and communication.

The introduction frames the research and theoretical support based on an analysis of work on school life in Latin America. Then explains the method used and realize results. Finally, we discuss the results. For example, calls for reflection regularity: Students us know, in a proportion of 80 out of 100, who appreciate their school existence in a majority of the traits of living under their judgment. Moreover, the answers that deviate from this ratio communicate the presence of aggressive behavior among peers. Will there be a dual coexistence?

Key words: School co-existence, Quantitative, Peer relationship, Teacher-student Relationship, Socio-emotional, School.

¹ Este proyecto ha sido realizado gracias al auspicio CONACYT-FOMIX,

Introducción

La convivencia escolar es un concepto al que continuamente se hace referencia en diversas iniciativas, políticas públicas o análisis de la situación de las instituciones educativas en México y en otros diversos países. Es también un campo de estudio que poco a poco se ha consolidado, sobre todo en la perspectiva analítica-prescriptiva, que utiliza este término para describir procesos vitales en la interacción humana necesitados de mayor fortaleza y desarrollo para propiciar contextos escolares y comunitarios adecuados para el aprendizaje y disminuir los riesgos relacionados con el fenómeno de la deserción, la reprobación y la ineficiencia en el aprendizaje escolar (asociados con frecuencia al surgimiento de la violencia escolar) cuyo análisis ha tomado auge en el país en esta última década.

El presente artículo presenta un análisis de los principales resultados de una encuesta sobre percepción de la convivencia escolar aplicada a alumnos de tercero y sexto de primaria en una muestra de 170 escuelas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). La encuesta es parte de la investigación titulada “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, auspiciada por CONACYT-FOMIX, que se encuentra en proceso. La investigación se propone elaborar como producto final un instrumento de auto-diagnóstico en las escuelas primarias del estado de Jalisco.

Se abordarán primero los resultados del análisis de investigaciones similares en Hispanoamérica, para después pasar a dar cuenta de los rasgos teóricos y metodológicos que enmarcan nuestro análisis y propuesta de abordaje del fenómeno educativo de la convivencia. Posteriormente se presentan los resultados iniciales de la encuesta aplicada a alumnos y alumnas, dando cuenta de seis rasgos distintivos de la convivencia escolar, que aquí se enuncian como núcleos socio-afectivos.

1. Fundamentación Teórica

1.2. Estudios en Hispanoamérica: La fragmentación del constructo como manera de analizar la convivencia

De manera semejante a otros conceptos sociales y educativos, la convivencia escolar se reconoce como importante por los actores educativos y en numerosas investigaciones relacionadas con el comportamiento, la interacción en las aulas de clase y en la escuela en general. No obstante la definición resulta elusiva. Una revisión de diferentes estudios sobre el tema en Hispanoamérica revela una relación importante entre la definición o noción de convivencia que se utiliza con el punto de observación desde el cual se aborda, así como los problemas a los que se quiere atender. De tal manera que “convivencia” puede significar:

- Conductas apegadas a las normas.
- Interacciones positivas entre maestros y alumnos.
- Interacciones positivas entre pares.
- Satisfacción y pertenencia a la escuela.
- Clima escolar favorable para el aprendizaje.
- Desarrollo moral.
- Desarrollo socio-afectivo.

- Manejo de conflictos.
- Inclusión de las diferencias.
- Participación en la vida escolar.
- Reducción de la violencia escolar
- Reducción de conductas de riesgo.

Estos enfoques o énfasis en la convivencia se ven reflejados en diferentes estudios sobre el tema revisados como antecedentes de la investigación aquí utilizada (p.e. Ararteko, 2006; IDEA, 2005; Ortega y del Rey, 2003).

En estos estudios si bien se reconoce la forma de relación de las personas como base de la convivencia, al momento de analizar o medir el fenómeno, el concepto “convivencia” suele transformarse en constructos tales como: el clima escolar, el manejo de los conflictos, los factores del ambiente escolar asociados con el aprendizaje, las estrategias y reglas de convivencia y otros semejantes.

Se identifican también algunas áreas comunes transversales utilizadas. Destaca la medición de la presencia y frecuencia de conductas agresivas o violentas por parte de los estudiantes; el análisis del cumplimiento de las reglas del orden y disciplina, y la medición de la participación de estudiantes en conductas de riesgo que tienen que ver con la problemática social presente en las escuelas, la cual refleja la situación social imperante en el entorno de las diferentes instituciones educativas.

Por otra parte, varios estudios hacen referencia a la percepción y la auto-percepción acerca de las relaciones entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores. Son menos frecuentes las mediciones sobre las relaciones con directivos y padres de familia. La confianza y la seguridad en el seno del grupo escolar son dos de los elementos más comunes en términos valorales en estos estudios. Desde la gestión educativa, lo que se evalúa con más frecuencia es la presencia-ausencia de una normativa de convivencia.

Una limitante encontrada está en la forma de reportar los resultados, por ejemplo, se observa reiteradamente cómo la noción de interrelación entre personas, en cuyas características se hacen evidentes los aspectos socio-afectivos de la cotidianidad, se desdibuja y el reporte, cuantitativo o cualitativo, presenta las conductas segmentadas entre sí, sin retomar la idea unificada de convivencia escolar. Esta fragmentación afecta especialmente los casos en los cuales se pretende utilizar los resultados de las indagaciones para construir estrategias escolares o políticas públicas y así favorecer una mejor convivencia. En estos casos se suele proponer la atención de la conducta puntual indeseable de manera normativa y con reglamentos más o menos impuestos por las autoridades, y se abandona la visión de la conducta como configurada por las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Otros estudios tienden a focalizarse en las normas de convivencia y en qué tanto se obedecen en los centros educativos (p.e. Fernández-Baena, 2011; Hormigo, 2009). La convivencia se utiliza para designar el orden y la disciplina escolar. Hacer mediciones de estas cuestiones aporta poca información sobre la manera en que las personas interactúan y los sentidos que dan a esta interacción en la perspectiva de “vivir juntos” o “hacer juntos”. Entender y estudiar la convivencia solo como respeto a las normas, arroja un inventario de conductas fallidas de los alumnos y, en menor medida, de los profesores. Tal enfoque se ve reflejado en la visión más usual de convivencia escolar que presentan documentos normativos sobre la vida en las escuelas como es el caso de la Ley de Educación del Estado de Jalisco y el Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento

de la Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco (Congreso del Estado de Jalisco, 2013).

Se detecta también en las investigaciones revisadas escaso cuestionamiento, observación y valoración más allá de las conductas violentas o agresivas, y del respeto al orden. Si bien estos indicadores son relevantes, al enfatizarlos se descuida el análisis de la convivencia que revisa las formas de lenguaje, la confianza y certidumbre, la interacción entre subgrupos de alumnos, los vínculos y su eficacia con los padres, la atención de las necesidades diferenciadas y las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares.

A partir de este análisis, y del realizado en colaboración con los colegas del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana – León, y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, se propone una variante teórico-metodológica para el estudio de la convivencia que se expone en el siguiente apartado².

1.2. El análisis de la convivencia a través de núcleos socio-afectivos

La noción de convivencia que se trabaja en la investigación delimita un marco que permite posicionarse frente a la realidad educativa y exige modos explícitos de vislumbrar y entender las interacciones. Se entiende que “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela” (Bazdresch, 2009:62). Para Jares (2009) la convivencia escolar significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico.

La convivencia resulta del uso y práctica continua de los recursos culturales de los cuales las personas de una sociedad concreta pueden disponer a través del grupo de pertenencia con el cual se identifican para desarrollar la vida cotidiana. Convivir implica el modo de ser de cada persona en la interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia escolar incluye además de las interrelaciones personales, “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC 2002:7).

A través de esta noción se dejan de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, establecido como ideal, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana. La idea de vida cotidiana aquí utilizada proviene de la propuesta de Agnes Heller (1977) Esta autora propone la vida cotidiana como el ámbito inmediato de interacción y socialización del sujeto, en el cual se desenvuelve y del cual aprende ciertos modos de actuación peculiares en una sociedad determinada. Esto se logra a través de distintos procesos de interacción y aprendizaje que regulan el comportamiento esperado y aceptado, y a la vez hacen posible la adaptación de los sujetos a dicha sociedad.

La adaptación del sujeto concreto a la vida cotidiana supone que éste alcance cierto grado de satisfacción; interviene así lo que al sujeto le resulta agradable (como elemento

² Este planteamiento incluye la contribución de Cecilia Fierro, Guillermo Tapia y un equipo de académicos de la UIA-León: durante los seminarios realizados en 2012, 2013 y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

pasivo) y útil (como elemento activo). En torno a y con esos elementos el sujeto hace posible tanto su reproducción como sujeto particular como la reproducción de la sociedad en la cual se encuentra (Heller, 1977):

La vida cotidiana de los hombres proporciona a nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona por una parte una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización (p.20).

En esta lógica cotidiana la convivencia no es tanto un concepto que representa una realidad de manera eficaz, sino una práctica a ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización. En el ámbito social y en el escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonal. Son en estas acciones donde se configura el modo de ser y de convivir por parte de todos los miembros y actores educativos sin excepción y en los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo del desarrollo de su historia.

2. Metodología

A partir de esta noción de convivencia, la investigación abordó la consulta a los actores educativos de la escuela primaria en términos de las relaciones entre ellos: estudiantes, maestros/as, padres y madres de familia y directivos. La consulta se planeó en dos momentos específicos. El primero, en el que se enfoca este artículo, fue la aplicación, sistematización y análisis de una encuesta elaborada con una matriz común de núcleos socio-afectivos con los cuales se indaga sobre acciones concretas de cada actor. La aplicación fue realizada en la Zona Metropolitana de Guadalajara en el mes de junio de 2013 y responde a una medición cuantitativa de la percepción de la presencia – ausencia de ciertas acciones y actitudes de los actores escolares.

Un segundo momento, aún en proceso, se lleva a cabo a través de grupos focales de maestros y directivos en donde se indagará sobre la información obtenida en las encuestas para realizar un análisis, discusión e interpretación conjunta de la misma. Con estos insumos se elaborará una propuesta de instrumento de autodiagnóstico de la convivencia escolar para el estado de Jalisco que promueva una visión relacional, el cual será posteriormente probado y corregido en una muestra reducida de escuelas.

El reto metodológico principal al abordar el fenómeno de la convivencia fue construir un instrumento sencillo, de fácil acceso a los estudiantes de educación primaria y que diera cuenta de las interacciones de los actores, en cuanto son prácticas cotidianas. Asimismo, se buscó que las interacciones a destacar pudieran ser relacionadas con características de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, puesto que estas orientaciones suelen ser usadas para referirse a una “mejor convivencia escolar”. Desde luego es importante hacer constar el riesgo al simplificar en las aseveraciones de la encuesta la idea de convivencia como interrelación de actores, debido principalmente a la complejidad señalada de la noción en cuestión.

Las universidades Iberoamericana de León (UIA-León) y Autónoma de Baja California durante 2011 y 2012 desarrollaron una investigación sobre el tema de diagnóstico de la convivencia. En ese proceso tomaron como punto central la consideración de tres características de la convivencia, a saber: Democrática, pacífica e inclusiva. Estas tres

características, desglosadas en indicadores y prácticas escolares aseguraban la posibilidad de recoger datos para caracterizar y diagnosticar la convivencia escolar. En estos trabajos participó como colaborador, el equipo del ITESO que realiza la investigación cuyos resultados se discuten en este documento. De la realización de los trabajos aludidos, el equipo del ITESO recogió la pregunta, ¿qué elementos constitutivos establecen prácticas de convivencia democrática, inclusiva y pacífica? para disponer de un punto de partida e identificar cuáles aspectos de la vida escolar práctica pudieran ser reveladores “transversales” de esas tres características y así evitar una segmentación de las cuestiones a indagar con los actores educativos. El propósito fue disponer de un conjunto de acciones cotidianas en la escuela, reveladoras de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva, de un modo integral y no elemento a elemento³.

Se identificaron seis aspectos transversales que se consideran constitutivos de la convivencia escolar: respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación. Estos aspectos son observables a través de acciones de la vida cotidiana de los actores educativos.

Para esta investigación se propuso entender a estos seis elementos como núcleos socio-afectivos de la convivencia escolar. Por núcleo socio-afectivo se quiere decir una representación de las dinámicas de interacción en un grupo, en las cuales se reúnen prácticas que permiten caracterizar la interrelación entre diferentes actores. El supuesto detrás de esta consideración es que la ausencia, presencia, frecuencia o escasez de las prácticas contenidas en los diferentes núcleos tienen implicaciones afectivas y de valores (establecidas o no socialmente) y las cuales ofrecen el soporte concreto para el mantenimiento de la vida cotidiana. Se asume que las acciones de la vida cotidiana escolar pueden ser agrupadas en los núcleos socio-afectivos y considerarlas como las que configuran el modo de ser y de convivir por parte de todos los actores educativos, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia que se construye – o se modifica – en el día a día y a lo largo del tiempo.

Esta visión es pertinente puesto que rompe la lógica normativa de la convivencia y postula como centro la práctica cotidiana y las implicaciones socio-afectivas de la misma. La convivencia no se considera un valor en sí misma, sino una función de la relación interpersonal propia de los sujetos con una sociedad determinada, y por ello, un modo de lograr su permanencia y desarrollo. Además, la convivencia concebida así, vista tanto en el ámbito social como en el escolar, esta matizada por aspectos socio-valores orientados desde una idea del desarrollo de lo humano y de una persona humana, que se constituye en relación con otros y por tanto crece en conocimiento del mundo y de sí mismo. Así y sólo así, la persona alcanzará los propósitos, individuales y colectivos, que le apasionan. Se da con ello relevancia a las formas de relacionarse y al mismo tiempo se promueve un análisis no centrado en los recursos o los mecanismos institucionales, ya atendidos en otros estudios, sino enfocado a las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela.

Los instrumentos para recoger las percepciones de los diferentes actores se elaboraron a partir de la decisión teórico-metodológica expuesta. Para cada núcleo socio-afectivo seleccionado se diseñaron reactivos que indagan por prácticas cotidianas centrales para

³ Los rasgos democráticos, inclusivos y pacíficos de la convivencia son distintivos de varios estudios, entre ellos el realizado por la Universidad Iberoamericana de León y la UABC, en el que los autores de este artículo también participaron.

cada uno de los actores con el fin de reconocer la presencia o no (y la frecuencia) de aspectos básicos de esas dinámicas socio-afectivas. Se analizan en este artículo los resultados de cada uno de estos núcleos en lo correspondiente a las percepciones de los estudiantes recogidas mediante el cuestionario correspondiente.

El sistema educativo en Jalisco tiene la complejidad propia de los sistemas públicos dirigidos a ofrecer educación básica gratuita a toda la población. Desde el planteamiento del proyecto se acotó la indagación a la zona metropolitana de Guadalajara, capital del estado, y en la cual habita más de la mitad de la población jalisciense. Y se optó por tomar a las escuelas como unidades de análisis. Se realizó una muestra representativa de las escuelas públicas en la Zona Metropolitana de Guadalajara compuesta por 207 escuelas. La composición de la muestra se calculó en correspondencia al total de las escuelas primarias públicas, de acuerdo a la agrupación en sectores y zonas escolares establecidas por las autoridades educativas, de modo que en la muestra quedara representadas todas las zonas y sectores según su tamaño. Se excluyeron del universo las escuelas incompletas, y las de difícil acceso a criterio de la autoridad. Una vez identificado el universo con las características dichas, las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria.

Se logró realizar las encuestas en 167 de estas instituciones lográndose un 85% de respuestas efectivas de la muestra inicial, que configuraron un conjunto total de 12,768 estudiantes. Se aplicaron instrumentos diferenciados a docentes, alumnos y padres y madres de familia de tercero y sexto grado de primaria. El criterio de selección fue que en dichos grados está sedimentada la cultura de las etapas curriculares en las que se divide la primaria (menor 1-3° y mayor 4-6°). La opinión de los directivos fue recolectada a través de una entrevista estructurada.

La metodología que se siguió para este estudio fue la siguiente:

1. Se realizó una encuesta a través de un cuestionario⁴ por parte de los investigadores.
2. Se realizó una prueba piloto en tres escuelas primarias. Con base en los resultados se realizaron ajustes al cuestionario.
3. Se contactó a los directores de las escuelas seleccionadas para solicitar su participación con el apoyo de cartas dirigidas a ellos por parte de funcionarios de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
4. Personal capacitado acudió a cada escuela para aplicar las encuestas a los actores educativos, estudiantes, maestros, directores y padres de familia.
5. Se capturó la información a través de un sistema automático de captura de encuestas.
6. Se realizaron las tablas para análisis con base en la información obtenida. El análisis incluido en este artículo es descriptivo. La revisión de las respuestas a los cuestionarios de los otros actores y el análisis detallado está en proceso.
7. Los investigadores realizaron una serie de comparaciones entre preguntas similares de los diferentes públicos.

⁴ El cuestionario aplicado a los estudiantes presenta un conjunto de enunciados acorde a los seis núcleos socio-afectivos y ante los cuales los estudiantes manifiestan su acuerdo o desacuerdo. A partir de los reactivos de este instrumento se diseñaron los correspondientes al docente, director y padres de familia.

3. Resultados

3.1. Respeto

La categoría de respeto fue analizada a través de doce reactivos en el caso de los estudiantes, diez reactivos en las encuestas a docentes y cuatro en el caso de los padres de familia. A continuación se presentan resultados y relaciones relevantes para caracterizar el respeto y sus implicaciones en la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, solo en algunas ocasiones se da cuenta de algunos resultados de los otros actores, para expresar algún aspecto relevante en los resultados.

El primer aspecto a destacar es las relaciones entre los estudiantes. Se encontró que el 80% manifiestan la posibilidad de jugar con cualquiera de sus compañeros durante el recreo y que suelen, también en la misma proporción, invitar a otros alumnos a jugar. El juego es una forma más libre de interacción y el recreo es un espacio propio de los estudiantes. En el recreo los alumnos y alumnas practican formas de interacción que pueden tener un carácter respetuoso, entendido como el actuar dependiendo de acuerdos comunes orientados a la diversión, la competencia, el juego limpio, etc. Por los datos recabados se entiende que los alumnos tienen la posibilidad de jugar con “el otro” durante el recreo.

Los datos también señalan que hay un 20% de alumnos que puede no estar involucrado en relaciones de juego con sus compañeros durante el recreo. Destaca especialmente que la respuesta “no” del rubro de “invito a los compañeros a jugar en el recreo” sube hasta el 27% en los alumnos de sexto, lo que sugiere la hipótesis de que las formas horizontales e integradas de interacción se difuminan en los años superiores estableciéndose una relación de grupos cerrados de pares.

Por otro lado, uno de los datos más relevantes obtenidos en la encuesta es que el 55% de los 12,768 alumnos encuestados señalan que tienen compañeros que no los respetan. Ese porcentaje es ligeramente mayor en los alumnos (58%) que en las alumnas (53%). La tabla 1 da cuenta de estos resultados.

Tabla 1. Tengo compañeros/as que no me respetan

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	55%	58%	53%	56%	55%
No	44%	42%	46%	43%	45%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Esta percepción de falta de respeto en más de la mitad de los estudiantes encuestados es significativa y lleva a cuestionarse qué conductas son las que los alumnos asocian más con la falta de respeto. En este sentido los alumnos respondieron también a preguntas sobre la presencia de acciones específicas de acoso entre pares, la situación más frecuente mencionada es el tener compañeros que los insultan (Sí, 40%), seguida de tener compañeros que esconden sus cosas (34%), que se burlan (33%), golpean (20%) y amenazan (15%).

Estas conductas asociadas al acoso entre pares o *bullying* no suceden en la mayoría de los casos, puesto que no las reportan así los estudiantes consultados y pese a representar una realidad preocupante, no explican el porcentaje de alumnos que señalan no sentirse

respetados, por lo que probablemente el respeto entre pares no debe entenderse solo como la falta de acoso entre ellos, sino que probablemente involucra otras cuestiones asociadas a los demás núcleos socio-afectivos que se proponen.

Un dato que puede explicar de mejor manera la falta de respeto que señalan los estudiantes es la respuesta a la cuestión “Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando”. La respuesta afirmativa la dan prácticamente 6 de cada 10 estudiantes, como se presenta en la tabla a continuación. El reconocimiento que hacen los alumnos de esta conducta y de la molestia que les genera puede estar relacionada con una visión del respeto vinculada a la interacción cotidiana, donde reconocen la importancia de un espacio para desenvolverse y la posibilidad de opinar (tabla 2).

Tabla 2. Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	58%	57%	59%	62%	54%
No	42%	42%	41%	37%	46%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Las respuestas de los alumnos/as a la cuestión de sus relaciones con los profesores vinculadas con el respeto señalan que existe lo que se puede llamar una “cotidianidad respetuosa”, la cual se caracteriza, como ejemplo, por el saludo diario a los maestros, en donde 8 de cada 10 estudiantes señalan que lo hacen, y por un 76% de estudiantes que manifiesta que los maestros los corrigen, pero sin regañar.

Conviene presentar aquí una comparación de los datos anteriores con lo afirmado por los profesores ante la misma cuestión. Éstos afirman “saludar a los alumnos” en menor proporción: 71%. También es relevante que los profesores manifiestan que los alumnos no facilitan el desarrollo de la clase muchas veces con 37% y algunas veces con 42%. En esta lógica pareciera que los alumnos tienen una visión más positiva de sus relaciones de respeto con los maestros de lo que los maestros reconocen. Esta diferencia es un aspecto pendiente de explorar con mayor profundidad con los docentes directamente.

3.2. Reconocimiento

El reconocimiento, entendido como el sentirse parte junto con otros de la colectividad escolar, fue explorado a través de tres reactivos específicos en el caso de los alumnos, uno correspondiente al orgullo que sienten por su escuela, otro que recoge la pertenencia a un grupo con el que se puede jugar durante el recreo y un tercero que hace referencia a la manera en que se conforman las normas en la escuela.

El primer aspecto a destacar es la amplia manifestación de los alumnos de sentirse orgullosos de pertenecer a la escuela en la que cursan el año escolar. Un 93% de alumnos respondió afirmativamente, y es uno de los porcentajes más altos de respuestas afirmativas de la encuesta. En la tabla 3 se presenta a continuación señala estos resultados.

Tabla 3. Me siento orgulloso/a de pertenecer a esta escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	93%	92%	94%	94%	92%
No	7%	8%	5%	6%	8%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Esta expresión recogida da evidencia de una profunda vinculación entre los alumnos y su centro escolar y un sentido de pertenencia muy fuerte. Llama sobre todo la atención porque estos porcentajes son menores cuando la misma pregunta se les hace a los docentes, quienes expresan que siempre se sienten orgullosos en un 70% y que muchas veces en 18%, y a los padres de familia, quienes se sitúan entre un 60% y 18% en las mismas respuestas.

El orgullo de los alumnos en referencia a la pertenencia a su centro escolar plantea una base de aprecio que facilita la convivencia puesto que habla de un sentido común sobre la valía del espacio y de sus posibles interacciones. La vida escolar, si aceptamos las respuestas de los alumnos, parece tener significados establecidos que pueden ser aprovechados para desarrollar procesos que fortalezcan la vida y los recursos socio-afectivos de los alumnos/as.

Un segundo elemento de la pertenencia fue analizado a través de la pregunta “Me quedo solo/a durante el recreo”; en ésta uno de cada 10 alumnos/as manifiesta sentirse solo en este espacio. Los estudiantes de tercero responden afirmativamente dos veces más que los de sexto: 18% contra 9% como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 . Me quedo solo/a durante el recreo

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	13%	15%	12%	18%	9%
No	86%	84%	88%	81%	91%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Si se relaciona esta información con la respuesta a la pregunta “invito a jugar a mis compañeros” antes analizada, se observa un porcentaje menor de alumnos que dicen quedarse solos (13%) con respecto a quienes manifiestan no invitar a jugar a sus compañeros (20%). Frente a esto, es posible reflexionar en torno a dos cuestiones a) los alumnos probablemente están organizados en pequeños grupos de pares con quienes juegan en el recreo y por tanto, no están propiamente solos, y b) hay una minoría de 10% de alumnos que sí se percibe como excluidos por el grupo de pares. Convendría seguir indagando sobre cómo se conforman las relaciones de reconocimiento al otro y a sus necesidades entre los alumnos.

Por último, el estudio de cómo se forman relaciones de pertenencia y reconocimiento entre alumnos y maestros se trabajó a través de una pregunta referente a la posibilidad de construir reglas entre todos en el salón de clase. Ocho de cada diez alumnos dicen construir las reglas en colaboración. Dos de cada diez, veinte por ciento, manifiesta lo

contrario. Este último dato hace pensar en la existencia de situaciones en las cuales las reglas son establecidas por los maestros o aun el director de manera unilateral. Además, la diferencia pide reflexionar acerca de cuáles reglas son fruto de acuerdos colectivos, los cuales promueven la convivencia entre los actores escolares, y cuales reglas se quedan en una lista de normas sobre el “debe ser y el debe hacerse” en la escuela.

3.3. Cuidado

El cuidado se indagó con los estudiantes mediante la presencia de cuatro acciones: Compartir cosas con compañeros/as, la limpieza de los espacios escolares, acompañar a compañeros/as solos, y observar el apoyo de maestros/as en caso de pleito entre ellos/ellas. Los tres primeros aspectos hacen referencia a las acciones directas de los estudiantes y el cuarto, a la acción de observar o no la actitud de apoyo del maestro o maestra en las situaciones de conflicto entre compañeros/as.

La acción con respuesta afirmativa más amplia fue la de “compartir mis cosas con los compañeros” (ver tabla 5). La respuesta afirmativa es ligeramente mayor en el caso de las alumnas.

Tabla 5. Comparto mis cosas con los compañeros cuando veo que las necesitan

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	91%	89%	92%	90%	91%
No	9%	11%	7%	10%	9%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

De manera similar, la observación de la actitud de apoyo del maestro/a cuando hay un pleito entre compañeros/as, arrojó respuestas afirmativas elevadas. También más elevadas de parte de las alumnas (tabla 6).

Tabla 6. Cuando hay un pleito entre compañeros o compañeras, el maestro/a nos ayuda a resolverlo y a ser amigos

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	90%	88%	91%	91%	88%
No	10%	12%	8%	8%	11%
No contestó	0%	0%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez, (2013)

Con relación a la observación del apoyo magisterial que hacen los estudiantes conviene compararla con la percepción expresada por los maestros/as sobre esa misma actitud. Llama la atención el contraste con la visión de los docentes de sexto grado con respecto de los alumnos del mismo grado, ya que los alumnos perciben más ayuda de parte de los maestros, mientras que los maestros manifiestan dar menos apoyo a los conflictos de los alumnos (tabla 7).

Ocho de cada diez alumnas, dicen de sí mismos que dejan limpio los espacios que utilizan en la escuela. Poco menos de ocho alumnos de cada diez, dicen que ellos dejan limpio el espacio utilizado y son menos cuidadosos de la limpieza ellos que ellas. Esta actitud es

mayor en tercero que en sexto grado, con una diferencia de tres puntos porcentuales (tabla 8).

Tabla 7. Percepción sobre la ayuda de los maestros cuando hay pleitos entre alumnos/as

Docentes	GRADO		Alumnos	GRADO	
	Tercero	Sexto		Tercero	Sexto
Base	294	297	Base	6,301	6,467
Nunca + Con poca frecuencia	21%	16%	No	8%	11%
Con frecuencia + Con mucha frecuencia	78%	83%	Sí	91%	88%
No contestó	2%	1%	No contestó	1%	0%
Total	100%	100%	Total	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Tabla 8. Dejo limpio los espacio que utilizo en la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	78%	76%	80%	79%	76%
No	22%	24%	20%	20%	24%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

En cuanto a la actitud de cercanía con compañeros que están aislados en el recreo, siete de cada diez alumnos lo hacen, y es marcadamente mayor entre las alumnas que entre alumnos, con una diferencia de diez puntos porcentuales. También se nota una fuerte diferencia a favor de la acción de acercarse a acompañar a los compañeros/as solos en el recreo por parte de los estudiantes de tercero con respecto a los de sexto grado, como se presenta en la tabla 9.

Tabla 9. Cuando un compañero o compañera están solos en el recreo me acerco a acompañarlos

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	67%	62%	72%	75%	60%
No	32%	37%	27%	25%	40%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

3.4. Confianza

La confianza de los estudiantes se indagó mediante la percepción de una acción y dos actitudes: la ayuda que pide a sus compañeros cuando lo necesitan, la seguridad que sienten para con sus compañeros/as en la escuela y la confianza que sienten hacia su maestro/a.

De las tres autopercepciones solicitadas en el cuestionario, la mejor valorada es la confianza que sienten hacia su maestro; esto se da por parte de nueve de cada diez alumnos/as, aunque esta confianza tiende a disminuir en el sexto grado con respecto al tercero, con una diferencia de tres puntos porcentuales. En cuanto al género, el grado de confianza es ligeramente mayor por parte de las alumnas que de los alumnos, con dos puntos porcentuales (tabla 10).

Tabla 10. Yo confío en mi maestro/a

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	92%	91%	93%	93%	90%
No	8%	8%	7%	6%	9%
No contest	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

En cuanto a la autopercepción de sentirse seguros con sus compañeros la valoración reportada es muy alta pues ocho de cada diez estudiantes responden de manera afirmativa, y el porcentaje de seguridad que experimentan es el mismo en tercero y sexto grado. Se manifiesta también que el sentimiento de seguridad es más elevado por parte de las alumnas que de los alumnos con una diferencia de cuatro puntos porcentuales más, como se expresa en la tabla 11.

Tabla 11. Me siento seguro/a con mis compañeros y compañeras en la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	82%	86%	84%	84%
No	16%	17%	14%	16%	16%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Pedir ayuda entre compañeros cuando lo necesitan se manifiesta también afirmativamente por parte de ocho de cada diez estudiantes, y este aspecto se incrementa en sexto grado con ocho puntos porcentuales por encima del tercer grado. El sentimiento de seguridad para con sus compañeros se convalida con el de solicitar ayuda cuando lo necesitan y aunque en ambos casos se da una proporción alta, ocho de cada diez, conviene tomar en cuenta la importancia de la respuesta de no sentirse seguros por parte de dos de cada diez alumnos cuestionados, quienes manifiestan inseguridad y aislamiento (tabla 12).

Tabla 12. Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	80%	87%	80%	88%
No	16%	19%	12%	19%	12%
No contestó	1%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

3.5. Responsabilidad

Un factor presente en la configuración de la convivencia entre personas, sobre todo de quienes comparten una actividad o un espacio común es la responsabilidad. Un grupo en el cual existieran miembros cuya actitud frecuente fuera dejar a otros las tareas cotidianas o no participaran en la obtención de lo necesario para mantener al grupo en condiciones de hacer su vida, sería un grupo con dificultades para mantener su vida sin

tropiezos. Se configura así una convivencia con tensiones. Un grupo de estudiantes en un aula de una escuela típica enfrenta de manera cotidiana tareas y actividades que requieren la participación de todos los miembros. Responder al llamado, tácito o explícito, a la colaboración es una demanda común que desafía a los miembros a tomar actitudes congruentes con tal demanda. De cómo se responda a ese desafío dependerá una cierta configuración de la convivencia en ese grupo.

Responsabilidad de una persona significa una cierta capacidad de esa persona para responder, es decir, movilizarse ante una situación que le plantea la necesidad de una decisión o de una conducta con la cual la persona se haga cargo de la demanda propia de la situación y por tanto decida tomar un cierto curso de acción congruente con la satisfacción de la demanda. Así, la responsabilidad de una persona se puede detectar a través de actos concretos con los cuales enfrenta una situación o un problema que le demanda tomar parte activa en la atención de la misma.

La responsabilidad de los estudiantes de educación básica se detectó a partir de tres acciones. La actitud y los actos prácticos de colaborar en los trabajos en los cuales hay un grupo de estudiantes al cargo. La autopercepción del cumplimiento de las reglas cuando juega en el recreo con otros compañeros. Y el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas en el salón de clase y en la escuela en su conjunto.

La primera acción implica hacerse cargo de la parte que le corresponda en el logro de un trabajo colectivo. Si no toma parte el grupo tendrá que suplir la falta de aporte de ese quien no responde y no actúa o no hace su parte. En concreto se planteó a los estudiantes manifestar su acuerdo o desacuerdo con la afirmación “Cuándo hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca”. Esa formulación implica no sólo la autopercepción de la “responsabilidad” (hacer su parte) sino la percepción de un “todos”, constituido por los compañeros. Los 12, 768 estudiantes respondieron el cuestionario (en porcentaje) así tal como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13. Cuando hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	86%	87%	90%	84%
No	13%	13%	12%	9%	16%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

De manera mayoritaria los estudiantes manifestaron acuerdo con la afirmación planteada. Una mirada a estas respuestas de los estudiantes diferenciadas por género no muestra ninguna diferencia. Sin embargo, las repuestas de los estudiantes de tercer grado son diferentes a las de sexto grado. En tercer grado el acuerdo con la actitud de colaboración es de 90% y en sexto del 84%.

La segunda acción, el cumplimiento de reglas en el juego del recreo, implica de manera semejante una actitud de respuesta a un acuerdo previo, que se asume al aceptar jugar, de hacerlo dentro de las reglas del mismo, pues esas reglas definen al juego. Conocer la auto-percepción de los estudiantes acerca de este cumplimiento, de manera semejante a la primera acción cuestionada, ofrece elementos para inferir la configuración de la convivencia en la escuela. La respuesta, expresada en porcentajes de cada opción tomada por los estudiantes se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	72%	68%	76%	82%	62%
No	28%	31%	24%	18%	38%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

La cantidad de estudiantes que acordaron con la afirmación de “cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo” indica una proporción aproximada de siete de cada diez estudiantes de acuerdo, un estudiante menos que el acuerdo expresado en la primera cuestión. En este elemento tampoco hay una importante diferencia según el género de los estudiantes y sí la hay por el grado que cursan. Los estudiantes de tercero están de acuerdo con el cumplimiento de reglas en 82% de los casos (diez puntos más que el porcentaje general) y los de sexto acuerdan en 62%, diez puntos abajo. La diferencia porcentual entre tercer y sexto grados llega a veinte puntos, lo cual avisa sobre una posible tendencia en los estudiantes mayores a responder menos a las prescripciones.

La tercera acción; el respeto a las normas de convivencia del salón y de la escuela, implica el comportamiento *normal* de un estudiante en un salón de clase y en la escuela en su conjunto. La formulación sometida a los estudiantes no prejuzga acerca de la clase de normas (numerosas, rígidas, prohibiciones) o al modo de su factura (se imponen, se elaboran por el grupo con participación de todos) y sólo indaga por la percepción de los estudiantes acerca del cumplimiento de tales normas. La respuesta, expresada en porcentajes de cada opción, de los estudiantes fue la que se presenta en la tabla 15 a continuación; como puede verse, estas respuestas no cambian al revisarlas desde la variable de género y tampoco por la variable de grado que estudian.

Tabla 15. Respeto las normas de convivencia del salón y de la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	85%	90%	89%	85%
No	12%	15%	10%	10%	15%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Si consideramos las tres respuestas en conjunto se observa de manera general una autopercepción de actuar con responsabilidad en los tres aspectos cuestionados. No obstante conviene reconocer que al menos uno de cada diez estudiantes, en el mejor de los casos, manifiesta desacuerdo con las tres actitudes de responsabilidad formuladas en las preguntas. Este desacuerdo sube a tres de cada diez cuando se trata de cumplir reglas en el juego. Con estos elementos se puede caracterizar, por ahora de modo parcial, la convivencia escolar como colaborativa, con cumplimiento de normas en las aulas, en la escuela y en el juego.

3.6. Comunicación

Comunicarse con otros es un rasgo de las personas con el cual “sale de sí mismo” y puede reconocer a otras personas a modo de alguien igual que puede escuchar sus expresiones al tiempo que conocer sus sentimientos y pensamientos. La comunicación permite interactuar entre sí a los seres humanos. Y las características de la interacción contribuyen a configurar una clase u otra de convivencia entre personas.

En el ámbito escolar, dada su organización por grupos de estudiantes y dado el modelo educativo que privilegia la enseñanza del profesor con los estudiantes, la comunicación se vuelve un aspecto de primera importancia. Para indagar cómo es la comunicación de los estudiantes en la escuela, se seleccionó un solo aspecto, la expresión de las opiniones, pues representa uno de los hechos comunicativos más importantes pues implica un entorno capaz de escuchar la voz de los estudiantes y de darle un valor. Cuando se expresan y valoran las propias opiniones se puede inferir una clase de convivencia capaz de apreciar la comunicación personal y amable con las interacciones suscitadas por esa clase de comunicación.

La indagación concreta con los estudiantes se realizó mediante la solicitud de acuerdo con dos formulaciones: “El maestro permite que expresemos nuestras opiniones” y “Mis compañeros respetan mis opiniones”.

Los estudiantes cuestionados acuerdan en 91% con la primera aseveración: Poco más de 93% de las estudiantes; los estudiantes de sexto grado concuerdan en un 94%. El desacuerdo mayor lo expresan los y las estudiantes de tercer grado: 12%. Por otra parte, los y las estudiantes concuerdan con la segunda aseveración, “el respeto de los compañeros a sus opiniones” en 67%. Menos de siete de cada diez. Este porcentaje es el mismo entre las y los estudiantes y entre estudiantes de tercero y sexto grado. Así, La diferencia entre una y otra cuestión llega a 24 puntos porcentuales. El respeto de los maestros es mayor que el de los compañeros, lo cual indica una posible interacción entre compañeros más tensa.

Vistas los acuerdos de los y las estudiantes a las dos cuestiones planteadas, se puede pensar de que desde la visión de los estudiantes, la comunicación contribuye a configurar una convivencia comunicacional donde las opiniones estudiantiles se expresan sin dificultades, no obstante que entre estudiantes el respeto por tales opiniones no sea el mejor, probablemente matizado porque la interacción entre escolares sea, de manera natural, no muy “educada”.

4. Discusión

Tres aspectos resultaron llamativos en los resultados si se piensa la convivencia en términos de construcción relacional de la vida cotidiana escolar. Primero, la cuestión de la regularidad de respuestas afirmativas, 80%, y las negativas 20%. En segundo lugar, la búsqueda de alguna característica común a las relaciones entre pares en el contexto escolar explicativa de las posibilidades de la convivencia; es decir, hasta dónde puede llegar o en cuál estadio se puede quedar las relaciones, de tal modo que no se creen expectativas infundadas respecto a una u otra clase de vida cotidiana en la escuela. Y por último, la cuestión por los límites y regulaciones al comportamiento de los estudiantes y su efecto en la construcción de relaciones entre ellos y con otros actores educativos. Estas tres cuestiones se discuten con brevedad a continuación.

1. Los resultados indican una regularidad en términos cuantitativos. En más de la mitad de las afirmaciones puestas a consideración de los estudiantes, ocho de cada diez suelen seleccionar la respuesta afirmativa y, por ende, dos de cada diez se inclinan por la negativa. En otras afirmaciones el porcentaje de selección afirmativa es mayor y llega hasta 94%. En otras esa regularidad se rompe hacia la baja. Es el caso de las cuestiones asociadas al respeto de los compañeros.

Esta regularidad y sus variantes incitan a pensar en preguntas tales como las siguientes:

Las respuestas de ocho de cada diez, ¿implican la existencia de una convivencia “armónica” en las escuelas? Por otra parte, dos estudiantes de cada diez, de manera consistente seleccionan la respuesta negativa. Estos estudiantes pueden estar pasando mal el tiempo escolar. Y son un número considerable: más de dos mil cuatrocientos estudiantes en las escuelas de la muestra. ¿Este dato pone en cuestión la aseveración hipotética de convivencia “armónica” o por el contrario avisa de una realidad disímbola que requiere atención y cuidado?

Si se considera la convivencia cotidiana de los estudiantes en la escuela a modo de fruto de las características de las relaciones entre ellos, ¿estará sucediendo que, en los hechos, las características que le imprimen la mayoría de los estudiantes a la vida cotidiana escolar suscitan exclusión en la minoría? Las respuestas a la cuestión acerca de “invito a mis compañeros a jugar en el recreo” indica uno de los más bajos porcentajes obtenidos en la encuesta: 67% para el sí. ¿Qué implicaciones puede tener en la vida de los estudiantes unas relaciones entre ellos que dan lugar a una convivencia excluyente? Puesto de otro modo, ¿qué consecuencias tiene una convivencia con un nivel de solidaridad práctica que no da para invitar a los compañeros que se quedan solos a jugar en el recreo? Se puede pensar a modo de análisis preliminar que esta actitud lleva a los estudiantes a consolidar el grupo de referencia, y no a ampliarlo para incluir. Y si así fuera, la cotidianeidad escolar no puede influir en la modificación de estos referentes.

Esta hipótesis ofrece una oportunidad para profundizar con los maestros y directivos escolares en el segundo momento de la investigación acerca de, ¿se hace algo para involucrar a estos alumnos?, ¿cómo interpela esta situación a los maestros?, ¿es una situación “normal” y por tanto no hay necesidad de alterarla?

2. Algunas evidencias de ciertas relaciones encontradas en ciertas respuestas a las afirmaciones del cuestionario, por ejemplo, el reconocimiento positivo que hacen los estudiantes acerca de expresar sus opiniones, y la de reconocer que “tengo derecho” a decir lo que pienso pues toman como molestia que otros compañeros los interrumpen, permite pensar en la existencia o no, en la voluntad de entablar relación con “otros” pares, de alguna característica de valor.

Además, los estudiantes responden de manera mayoritaria, y con porcentajes más allá del 80%, a las aseveraciones acerca de la confianza en sus maestros, al orgullo de pertenecer a esa escuela, a pedir ayuda a mis compañeros cuando lo necesito y a compartir mis cosas cuando otro las necesita. De tal modo que surge la cuestión: ¿Cómo explicar la aparente inconsistencia entre respuestas que indican baja solidaridad o una cierta inhibición a manifestar algunas actitudes de cercanía, y las respuestas a las cuestiones tales como las anotadas en los dos párrafos anteriores?

Las actitudes solidarias seleccionadas por un número considerable de estudiantes, permite hacer la hipótesis acerca del cuál es la clase de “interés” por crear y mantener una relación solidaria con sus compañeros, pues se contrapone con las actitudes de

cercanía cuya selección afirmativa fue sensiblemente menor. ¿Podemos pensar en una característica asociada al valor de la autenticidad? ¿Es una autenticidad acotada pues no alcanza para acercarse con los otros excluidos? El cuidado de los otros existe, pero acotado. ¿Influyen ciertos prejuicios sociales o culturales o de pertenencia al grupo mayor?

3. La selección de las respuestas de los estudiantes a las afirmaciones relativas a las normas plantean la siguiente cuestión: ¿La convivencia se estimula con regulaciones, o no? Toda regla contiene una pedagogía. El mandamiento implicado en la prescripción indica el mejor camino para resolver una cuestión, al menos es el principio que justifica las normas. Y el mejor camino para estar juntos, para convivir puede o no estar contenido en las reglas escolares. Por tanto, con las respuestas sobre el respeto a las reglas, ofrecidas por los estudiantes, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la pedagogía del establecimiento de las reglas?, ¿cómo explicar que la actitud de respeto a las normas se desdibuja en los estudiantes de sexto grado en comparación con las de tercer grado? La solidaridad entre los alumnos ¿se enriquece con la pedagogía implícita en las reglas? Por los resultados de los estudiantes parece que no, pues las conductas reguladas parecen tener menos acuerdo o éste disminuye conforme los alumnos están en la escuela, de tercer grado al sexto (respetar, no interrumpir, respetar las propias reglas) no obstante que la mayoría de los alumnos establecen que las reglas se hacen en colaboración. Por otro lado, las conductas no reguladas o espontáneas (compartir, cuidar, ayudar) aumentan de tercero a sexto.

Surge así la hipótesis: “Las normas no favorecen las relaciones que construyen una convivencia escolar delineada en los supuestos de las normas” a trabajar en primera instancia con los resultados del estudio que nos ofrezcan los otros actores educativos consultados o cuestionados. Con base en estas discusiones surge una conclusión provisional que se formula en el siguiente apartado.

5. Conclusión

La indagación basada en reactivos socio-afectivos revela un entorno escolar con mayor o menor riqueza de recursos precisamente socio-afectivos. Este hallazgo permite plantear esta pregunta: ¿Qué tal si las escuelas y los actores se proponen favorecer un entorno socio-afectivamente rico? Hacerlo así supone favorecer las relaciones basadas en el valor de autenticidad, es decir relaciones genuinas, lo cual no quiere decir intensas y complejas. Una forma de visualizar la convivencia resultante sería la ausencia de simulación. Además, en una relación genuina, los límites no rompen las relaciones sino que las cultiva. Por ejemplo: Revisar para mejorar y evitar las conductas punitivas usuales generalmente o significar el sentido de las normas a través del sentido de la relación. Es posible pensar, además, que un entorno organizado así, las normas repercuten en una vida escolar cotidiana diferente.

Referencias

- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.

- Junta del Estado de Jalisco (2013). *Congreso del Estado de Jalisco Biblioteca Virtual*. Recuperado de, http://congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/buscador_leyes_estatales.cfm
- Fernández-Baena, F.J. et al. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar". *Anales de Psicología*. 27(1), 102-108.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hormigo Valencia, T. (1999). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- IDEA –Chile (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación y UNICEF.
- Jares, X.R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002). *Política de convivencia escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Espinoza, J.H. y Pérez Jaramillo, V. (coords.) (2013). *Reporte del estudio sobre la Convivencia de alumnos y profesores en escuelas primarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara del sector público*. Servicios Profesionales IGA: documento no publicado.

Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile

Program of Socio- emotional learning for teachers of two vulnerable schools in Chile: it's effects in the students

Teresita Marchant Orrego^{1*}

Neva Milicic Muller²

Pilar Álamos Valenzuela²

(1) Fundación Belén Educa, (2) Pontificia Universidad Católica de Chile

Se describe un programa de capacitación en desarrollo socioemocional, realizado el 2009-2010, a 120 directivos y profesores de dos colegios que atienden alumnos vulnerables en Chile y el impacto que éste tuvo en los participantes y en los alumnos. El programa se basó en un modelo de aprendizaje experiencial que busca desarrollar competencias socioemocionales en los profesores. Se profundizó en temas como: paradigma de la inteligencia emocional; autoestima; clima escolar y convivencia social; aprendizaje socioemocional en el contexto escolar; importancia de los vínculos; familia y desarrollo socioemocional; intimidación escolar; resiliencia. Se evaluó la autoestima de los profesores, así como la de alumnos de kínder a octavo básico con el objetivo de aportar evidencia local en favor de la formación docente en aprendizaje socioemocional y su impacto tanto en la autoestima de los profesores, como en la autoestima y rendimiento académico de los alumnos. Para medir el impacto del programa se reevaluó la autoestima de los profesores y la de los alumnos que presentaron Baja Autoestima. Los resultados mostraron que el programa mejoró la autoestima de los profesores, de los estudiantes y el rendimiento académico (Lenguaje y Matemática).

Palabras clave: Aprendizaje Socio-emocional, Convivencia, Capacitación de profesores, Intervención educativa en sectores de pobreza, Autoestima.

A program of training in socio-emotional learning, carried out in the years 2009 - 2010 to 120 headmasters and teachers of two schools of poor contexts in Chile, and it's effect in the teachers and the students, is described. It is based in a model of experiential learning that seeks out the development of socio-emotional competencies. Some topics were dealt in depth such as: emotional intelligence paradigm; self-esteem; school social climate and social coexistence; socio-emotional learning in school context; importance of affective bonds; family and socio-emotional development; bullying; resilience. Self-esteem of teachers and students from Kinder to 8th grade was assessed to provide evidence that support teachers training in socioemotional learning, and its impact on both teachers' self-esteem and students' self-esteem academic achievement. To evaluate the impact of the program all teachers, and the students with Very Low Self-Esteem, were re-assessed. Results show that the program improved self-esteem of teachers, students and school outcomes (Language and Mathematics).

Keywords: Socio-emotional learning, Social coexistence; Teacher training, Educational intervention in poor contexts, Self-esteem.

*Contacto: tmarchant@beleneduca.cl

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de agosto 2013

1ª Evaluación: 24 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 1 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introducción

Durante los últimos años, el aprendizaje socioemocional ha capturado la atención del mundo académico, las políticas públicas y el contexto escolar. Programas y políticas como *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) y *Caring School Community* (CSC) en Estados Unidos; *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) en Inglaterra; *Kids Matter* en Australia; y *Bienestar y Aprendizaje Socio-Emocional* (BASE) en Chile, son ejemplos de los esfuerzos que diversos países están realizando en materia de aprendizaje socioemocional (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Humphrey, 2013). Para muchos, el aprendizaje socioemocional es la “pieza que falta” para proveer una educación efectiva a niños y adolescentes (Elias, 1997).

El centro CASEL (*Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) define el aprendizaje socioemocional como el proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que todos necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo de manera efectiva y ética. El concepto del aprendizaje socioemocional está ligado al concepto de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Sluyter, 1997).

Concretamente, se han descrito cinco competencias básicas a desarrollar en los programas de aprendizaje socioemocional (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004):

- **Conciencia de sí mismo:** Es la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones, de tener una percepción precisa de sí mismo, así como al desarrollo de la auto eficacia, y la espiritualidad y el logro de un sistema de valores.
- **Conciencia social:** Esta competencia incluye la toma de perspectiva, el desarrollo de la empatía, la aceptación y valoración de la diversidad, así como el respeto por los otros.
- **Toma responsable de decisiones:** Comprende el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver los problemas, evaluando y reflexionando, antes de tomar decisiones y asumiendo la responsabilidad personal y moral por éstas.
- **Autorregulación:** En esta área se incluye el desarrollo del control de impulsos, la auto-motivación, la capacidad de fijarse metas y cumplirlas. También incluye el manejo del estrés y la habilidad para organizarse.
- **Manejo de relaciones:** Agrupan la capacidad para realizar trabajo cooperativo, pedir y dar ayuda, negociar, y manejar conflictos.

La evaluación de estas competencias ha sido abordada por instrumentos que evalúan tanto variables individuales como contextuales (Denham, Ji y Hamre, 2010). A nivel individual, la autoestima es uno de los constructos que ha recibido mayor atención en el contexto escolar (De Rosier y Lloyd, 2011; Miller y Daniel, 2007; Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, Ke y Lu, 2009; Wilhite y Bullock, 2012), sobre todo al considerar la influencia que tienen los profesores en la construcción de la autoestima de sus estudiantes (Milicic, 2010).

El desarrollo de competencias socioemocionales es especialmente relevante para los niños que, por pertenecer a los sectores más vulnerables, se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de un aprendizaje positivo en esta área; como eran los alumnos que constituyeron el grupo que hizo parte del programa evaluado en

este estudio. Para ellos posiblemente sus profesores son una posibilidad única de ser sus tutores de resiliencia.

La formación aportada desde la neurociencia acerca de cómo las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional, ha abierto nuevos horizontes acerca de la transferencia de estos conocimientos hacia la enseñanza, centrándose en el desarrollo emocional positivo (Milicic y López de Lérída, 2009) y en un enfoque más centrado en las competencias que tengan los estudiantes que en los déficit que puedan presentar.

En la escuela los estudiantes no solo aprenden competencias académicas, sino que aprenden desde el punto de vista emocional a conocerse y vincularse consigo mismos y a valorarse; a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferentes a sus padres así como a relacionarse con el mundo externo.

Como plantea Palomera (2009):

La escuela es el lugar donde todos los niños, independientemente de su suerte respecto a los nichos familiares en los que vivan, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y, esta es nuestra apuesta, ser felices (p. 269).

En esta perspectiva el desarrollo de las competencias socioemocionales en el contexto escolar, es un medio para el logro del bienestar socioemocional de las personas. Hay evidencia científica suficiente que respalda la necesidad de promover emociones positivas en el contexto escolar, ya que ellas juegan un rol fundamental en la adaptación individual, en los índices de salud y una mejor adaptación a situaciones adversas o estresantes (Fernández-Abascal, 2009).

El desarrollo socioemocional de los estudiantes no solo constituye un bien en sí mismo sino que también ha demostrado efectos positivos en indicadores académicos. Meta análisis de 213 estudios sobre efectos del aprendizaje socioemocional, que abarcaban más de 270.000 estudiantes, desde preescolar a octavo año, mostró de forma consistente, que además de los efectos emocionales se observaba una mejora en el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). En esa misma línea, estudios en el contexto escolar chileno han dado cuenta de la relación entre variables socioafectivas -bienestar socioemocional, autoestima, integración social y clima social escolar- y el rendimiento académico (Berger et al., 2011).

El aprendizaje socioemocional, definido como un proceso, sugiere un curso de acción explícito, un método o una práctica que involucra a todos los actores del establecimiento. Asimismo, el foco en la enseñanza subraya la posibilidad de sistematizar las competencias socioemocionales a desarrollar en los estudiantes, llevando a cabo un proceso de instrucción y enseñanza formal (Humphrey, 2013). El rol de los profesores en este proceso es de la mayor importancia para el desarrollo de niños y adolescentes.

En el contexto del desarrollo profesional docente, las competencias de los profesores para promover el aprendizaje socioemocional de sus alumnos, es uno de los elementos centrales para el logro de una formación integral de los estudiantes y está intrínsecamente ligado a la capacidad de favorecer en los niños el desarrollo de una identidad positiva (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

El modelo de clase prosocial de Jennings y Greenberg (2009) sugiere que las competencias emocionales y el bienestar docente se relacionan con los resultados académicos y socioafectivos de los estudiantes. Los autores sugieren que esta relación estaría mediada por tres variables: el vínculo positivo entre profesor y estudiantes, el

manejo efectivo de la clase y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

En relación a establecer un vínculo positivo con los estudiantes, los profesores emocionalmente competentes responden efectivamente a las necesidades de sus alumnos en tanto reconocen sus emociones, comprenden las evaluaciones cognitivas asociadas a sus emociones y entienden cómo esas cogniciones y emociones motivan la conducta de los estudiantes.

Acerca del manejo de la clase, el modelo de clase prosocial sugiere que los docentes con alta competencia socioemocional logran una gestión efectiva en tanto promueven el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de los alumnos y brindan soporte a las dinámicas de conflicto al interior del aula.

Respecto a la implementación de un currículum socioafectivo, los docentes que demuestran alta competencia socioemocional resultan ser más efectivos en tanto modelan en sus estudiantes las conductas esperadas. Según Jennings y Greenberg (2009) de este punto se desprende la importancia de la formación de los profesores en la enseñanza de competencias socioemocionales.

En su conjunto, estas tres variables -establecer un vínculo positivo con los alumnos, tener un manejo efectivo de la clase e implementar con éxito la enseñanza de competencias socioafectivas- se asocian con la construcción de un clima de aula nutritivo, que a su vez influye en los resultados de los estudiantes y en la competencia y bienestar docente, creando un circuito de retroalimentación positivo.

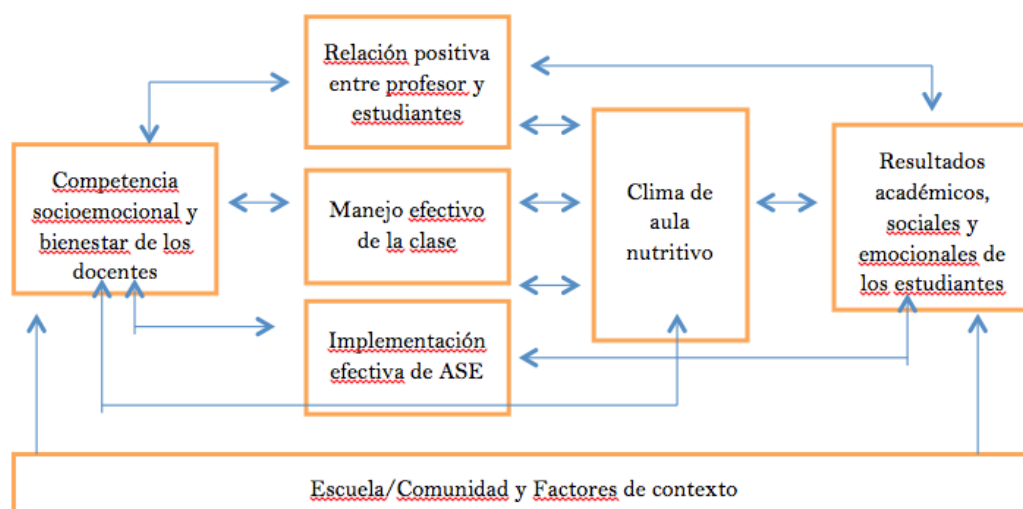


Figura 1. Modelo de clase prosocial según Jennings y Greenberg (2009)

Fuente: elaboración propia

Pese a lo anterior, la dimensión del desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente desarrollada o definitivamente ausente en muchos programas de formación docente inicial (Palmer, 2003). En los currículos de formación de profesores hay énfasis en lo cognitivo y en lo técnico obviando lo emocional y muchas veces tildando de un carácter poco académico, e incluso ingenuo, el trabajo en esta área (Berger et al., 2011).

Dada la contundente evidencia respecto de la relación entre las competencias emocionales docentes y el desarrollo socioafectivo y académico de los estudiantes, se han

comenzado a desarrollar programas de formación docente en esta línea. Al respecto, Sabol y Pianta (2012) realizan una revisión de algunas de estas iniciativas, tales como *Banking Time*, *Teacher-Child Interaction Training*, y *My Teaching Partner*.

A continuación se describe el impacto de un programa orientado a promover las competencias socioemocionales en los estudiantes, y secundariamente a un enfoque preventivo buscando desarrollar estas habilidades como un factor protector frente a los riesgos en el área de la salud mental; especialmente en atención a que se trata de un programa que se realiza en colegios que atienden a estudiantes vulnerables.

En este contexto, y bajo el supuesto de que un programa de esta naturaleza se sostiene básicamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los profesores, se realizó un programa de capacitación docente en el cual se enfatizó el rol del profesor y sus competencias, así como la evaluación de la autoestima del profesor antes y después del programa. Los estudios plantean que existe una relación circular entre las competencias de los profesores y los estudiantes (Reasoner, 1984 en Milicic y López de Lériida, 2009).

El presente artículo busca aportar evidencia local respecto a un programa de formación socioemocional docente y su impacto en el desarrollo de los profesores y los alumnos, en contextos de vulnerabilidad. En específico, se hipotetizó que la participación en un programa de formación de profesores tendrá un impacto positivo significativo en los estudiantes de enseñanza básica, tanto en su autoestima como en su rendimiento académico.

2. Método

2.1. Muestra

Se realizó un programa de capacitación integral que involucró a todos los profesionales que trabajan con los alumnos de Pre-Kínder a Cuarto Medio desde sus distintos roles (Directivos Superiores, Profesores, Inspectores y Especialistas que atienden a alumnos con Necesidades Educativas Especiales), con un total de 120 participantes. Los profesionales que participaron del programa de formación pertenecían a dos de los ocho colegios de la Fundación Belén Educa, institución que tiene colegios Particular Subvencionados en comunas vulnerables de la Región Metropolitana. Los ocho colegios el año 2010 atendían a alumnos de Pre Kinder a Cuarto Medio Técnico Profesional. El Colegio 1 que participó en este estudio, atendía a 1485 alumnos y el Colegio 2 a 1237 alumnos. De ese total un 62% de los alumnos eran vulnerables, es decir alumnos por los cuales el estado chileno paga una subvención adicional (alumnos SEP).

Para conocer la realidad de autoestima de los colegios y medir el impacto del programa, se evaluó la autoestima de los adultos participantes y de los alumnos de educación preescolar y básica (Kinder a Octavo básico) con instrumentos estandarizados.

A los adultos se les evaluó al iniciar y finalizar el Programa. Del total de profesores, 40 participaron en la evaluación de autoestima pre y post.

Los estudiantes de educación preescolar y básica fueron evaluados al iniciar el programa. Todos los alumnos de tercero a octavo básico de ambos colegios (n=990) fueron evaluados con un instrumento de auto-percepción y una muestra de 10 estudiantes por curso, de kínder a octavo básico (n=380), con un instrumento que mide la autoestima de

los alumnos a través de un evaluador externo, en este caso el profesor jefe, que es el profesor que tiene a cargo el curso durante el año escolar.

Al finalizar el programa, se reevaluó solo a los alumnos que presentaron Baja Autoestima en el test de auto-percepción para conocer su evolución después de dieciocho meses de intervención. Un total de 103 alumnos con Baja Autoestima fueron reevaluados.

2.2. Metodología del programa

La metodología del Programa contempló tres instancias de capacitación, de dos días cada una, distribuidas a lo largo de un año y medio. En cada instancia se trabajó con una metodología que combinaba conferencias y talleres. Después de cada conferencia se hacía un taller en grupos pequeños (n=30 participantes) para vincular el contenido expuesto con la experiencia personal. Cada día se desarrollaron dos conferencias y dos talleres, todos dictados por un equipo de 6 especialistas en desarrollo socioemocional.

Los contenidos abordados fueron: paradigma de la inteligencia emocional en los niños; aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar; clima escolar y convivencia social; familia: como potenciar a los padres en desarrollo socio-emocional; importancia de los vínculos en el aprendizaje socio-emocional; desarrollo socio-emocional y bienestar docente; intimidación escolar y desarrollo socio-emocional; resiliencia y aprendizaje emocional; reconociendo la autoestima positiva y negativa; y las crisis: características, impacto y apoyo.

Adicional a las instancias de capacitación, hubo tareas cuyo desarrollo fue monitoreado por los Directores de los colegios y el Departamento de Orientación y Familia de Fundación Belén Educa. Las tareas contemplaban la realización de actividades donde se intencionaba el fomento de la autoestima; la elaboración, aplicación y registro de actividades para desarrollar áreas de aprendizaje socioemocional en los alumnos; lectura personal de distintos artículos o capítulos de libros; evaluación de autoestima a los estudiantes de kínder a 8° básico, así como el registro e información de los resultados. Se pidió a cada colegio identificar a los cursos con más Baja Autoestima, listar a los alumnos que presentaban Baja y Muy Baja Autoestima por curso y crear un plan de trabajo para los cursos con Baja Autoestima, los alumnos con Baja Autoestima y los alumnos con Muy Baja Autoestima.

La intervención con los alumnos implicó por una parte, fortalecer las instancias de trabajo preventivo en desarrollo socioemocional que ya existían en el colegio para los alumnos de pre-kínder a cuarto medio y por otra, implementar un plan específico para los cursos que se identificaron con Baja Autoestima de kínder a octavo básico y para los niños con Baja y Muy Baja Autoestima que se identificaron en esos mismos niveles.

A nivel colegio se intencionó el buen uso de las instancias existentes:

1. El Programa de Orientación y Familia 5°básico a II°medio para alumnos (1 hora semanal) y para Padres de Familia (20 minutos de la Reunión de Apoderados mensual de Pre Kinder a IV° Medio) que existe en el currículum y que está definido en sus temáticas y metodología.
2. El Programa Consejo de Curso para fomentar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos en alumnos de 5° a 8° básico (1 hora semanal). Este programa existe en el currículum y está definido en sus temáticas y metodología.

3. Capacitación mensual de Profesores Jefes en como implementar los Programas de Orientación y Familia y de Consejo de Curso que realizan los psicólogos a cargo del programa de Orientación y Familia en un espacio curricular establecido.
4. Seguimiento al porcentaje de cumplimiento semestral y anual de los programas Orientación y Familia (Alumnos y Apoderados) y Consejo de Curso, por Profesor Jefe.
5. Trabajo en el tema Formación Integral en un Consejo de Profesores al mes (2 horas).
6. Mayor uso del material existente en Biblioteca de Desarrollo Socioemocional tanto para profesores como para alumnos.
7. Evaluación periódica (cada dos años) de Autoestima de los alumnos de Kinder a 8° en los colegios de Fundación Belén Educa. Esta permite identificar a los cursos que más preocupan, y a los alumnos con Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima por curso, focalizar apoyo en ellos y evaluar los programas y estrategias implementadas para mejorar desarrollo socioemocional.

Para los cursos que presentaron Baja Autoestima se implementaron estrategias como las siguientes:

1. Revisar algunos indicadores generales como promedio de notas en los subsectores de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias; posibles repitentes; anotaciones positivas y negativas en el Libro de Clases; para tomar las medidas remediales pertinentes.
2. Revisar la calendarización del retiro anual de un día que realiza cada curso. Este tiene temáticas y metodologías especificadas por nivel. Revisar fecha de implementación, contenidos, metodología y como fortalecerlo desde la temática Autoestima.
3. Revisar la programación anual de Orientación y Familia del curso. Adelantar los temas que parezcan más relevantes para cada curso.
4. Privilegiar la participación de estos cursos en las salidas pedagógicas y/o culturales que hace el colegio.
5. Premiar los aspectos en que se destaque el curso o sus alumnos.
6. Definir el apoyo de estos cursos como una tarea equipo en que el o la Directora debe comprometerse, el Profesor Jefe y los Profesores por subsectores de aprendizaje.

En los alumnos que se observó Bajo Autoestima se hizo un plan de trabajo con los Profesores Jefes. Cada colegio y cada profesor definieron su plan de trabajo, con el compromiso de realizar al menos las cuatro estrategias siguientes:

1. Entrevista con los apoderados de cada niño. Plan de apoyo casa-colegio. Dos entrevistas por semestre.
2. Seguimiento intencionado de estos niños en el Área Formación (clase semanal de Orientación y Familia y de Consejo de Curso).
3. Seguimiento informal del día a día y del trabajo académico de estos alumnos.
4. Dos entrevistas Profesor Jefe-alumno por semestre.

Con los alumnos que presentaron Muy Baja Autoestima se definió dar apoyo vía especialistas, cuando los había (psicólogo, psicopedagogo) con la visitadora social o con un profesor específico. Cada colegio definió su plan de trabajo, con el compromiso de incluir al menos las seis estrategias siguientes:

1. Reunir los antecedentes de cada niño en una planilla (académicos, asistencia, conducta, atención de especialistas, etc.). Dar prioridad de atención a los alumnos que no están con atención en el colegio o con especialistas externos.
2. Entrevista con los apoderados de cada niño. Plan de apoyo casa-colegio. Dos entrevistas por semestre.
3. Dos entrevistas con el alumno por semestre.
4. Derivación al especialista cuando corresponda.
5. Seguimiento a la derivación a especialistas.
6. Trabajo coordinado del responsable de esta tarea con el Profesor Jefe.

2.3. Instrumentos de evaluación

a) Autoestima Profesores

Los participantes fueron evaluados al inicio (marzo 2009) y término (junio 2010) del programa con el Tennessee Self Concept Scale (TSCS:2), normas norteamericanas (Fitts y Warren, 1996).

El test entrega un resultado de Auto-concepto Total (TOT) para las áreas de Auto-concepto Físico (PHY); Moral (MOR); Personal (PER); Familiar (FAM); Social (SOC) y Académico-Laboral (ACA), además de entregar resultados en las subescalas de Identidad (IDN), Satisfacción (SAT) y Conducta (BHV).

Los resultados del test se expresan en Puntajes T que tienen un promedio de 50 y una desviación estándar de 10.

Como muestra la Tabla 1 el Test Tennessee lo respondió un total de 40 Profesores Pre-Post Programa.

Tabla 1. Número de Profesores evaluados Pre-Post Programa (Marzo 2009- Junio 2010)

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Colegio 1	7	17	24
Colegio 2	0	16	16
Muestra Total	7	33	40

Fuente: Elaboración propia

b) Autoestima alumnos

Los estudiantes de kínder a octavo básico fueron evaluados con la Batería de Test de Autoestima Escolar (TAE) (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002) al comenzar el Programa. Esta batería cuenta con dos instrumentos: TAE-Alumno y TAE-Profesor.

El TAE-Alumno evalúa autoestima vía auto reporte. Es un test de screening o tamizaje, que mide autoestima general de alumnos de 3° a 8° básico (8 a 13 años) en relación a una norma establecida por curso y por edad. Determina si la autoestima del niño es normal o se encuentra bajo lo esperado. Como muestra la Tabla 2, fue aplicado a todos los estudiantes de 3° a 8° básico, de ambos colegios participantes en el programa de formación docente (n=990). Se evaluó a un total de 28 cursos.

Tabla 2. Distribución por curso y género de los alumnos evaluados con TAE-Alumno. Muestra TAE- Alumno Mayo 2009

	N TOTAL	HOMBRE		MUJER	
		N	%	N	%
3° básico	175	94	53,7	81	46,3
4° básico	177	100	56,5	77	43,5
5° básico	106	57	53,8	49	46,2
6°básico	196	103	52,6	93	47,4
7°básico	184	84	45,7	100	54,3
8°básico	152	63	41,4	89	58,6
Total	990	501	50,6	489	49,4

Fuente: Elaboración propia

El TAE-Profesor evalúa autoestima vía inferencia de la conducta observada. En este caso, el Profesor Jefe evalúa la autoestima de sus alumnos. Es un test de screening o tamizaje, que mide autoestima general de alumnos de kinder a 8° básico (5 a 13 años) en relación a una norma establecida por curso y por edad. Determina si la autoestima del niño es normal o se encuentra bajo lo esperado. Como muestra la tabla 3, fue aplicado por los Profesores Jefes de los establecimiento participantes, a una muestra aleatoria de 10 alumnos de los cursos mencionados (n=380). Se evaluó a un total de 46 cursos.

Tabla 3. Distribución por curso y género de los alumnos evaluados con TAE Profesor. Muestra TAE-Profesor. Mayo 2009

	N TOTAL	HOMBRE		MUJER	
		N	%	N	%
Kinder	50	23	46,0	27	54,0
1° básico	50	20	40,0	30	60,0
2°básico	60	32	53,3	28	46,7
3° básico	42	28	66,7	14	33,3
4° básico	35	24	68,6	11	31,4
5° básico	27	13	48,1	14	51,9
6°básico	38	27	71,1	11	28,9
7°básico	39	13	33,3	26	66,7
8°básico	39	17	43,6	22	56,4
Total	380	197	51,8	183	48,2

Fuente: Elaboración propia

Las normas de ambos instrumentos están establecidas en Puntaje T, que tienen un promedio de 50 y una desviación estándar de 10. Ambos instrumentos permiten clasificar a los alumnos en tres grandes categorías: Autoestima Normal, Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima. El nivel de Autoestima se categoriza en:

- Autoestima Normal: Puntaje T ≥ 40 puntos (En el promedio, sobre éste o hasta 1 DS bajo promedio).
- Baja Autoestima: Puntaje T entre 30 y 39 puntos (1 DS bajo promedio).
- Muy Baja Autoestima: Puntaje T ≤ 29 puntos (2 o más DS bajo promedio).

Se espera que 84% de los alumnos presenten Autoestima Normal, 14.5% Baja Autoestima y 2.5% Muy Baja Autoestima.

Al finalizar el primer año y medio de intervención se reevaluó a todos los alumnos calificados con Baja Autoestima en el TAE-Alumno, con el mismo instrumento, a fin de ver su evolución (n=103).

c) Rendimiento académico del establecimiento

Para medir el rendimiento académico del establecimiento se consideraron los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que aplica el Ministerio de Educación de Chile. Corresponde a una prueba estandarizada de aplicación nacional que rinden todos los alumnos de los establecimientos del país al finalizar Cuarto básico (todos los años) y al finalizar Octavo básico o Segundo medio (año por medio cada nivel). Esta evaluación permite evaluar la calidad del aprendizaje del establecimiento en los subsectores de Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia. Los resultados del SIMCE se entregan en puntajes normalizados que tienen un promedio basal de 250 puntos y una desviación estándar de 50.

2.4. Plan de análisis

Se analizaron los resultados de autoestima de los profesores en puntajes T por área (Auto-concepto Físico, Moral, Personal, Familiar, Social y Académico-Laboral) y por sub-escala (Identidad, Satisfacción y Conducta). Se graficó el puntaje pre-post por área y sub-escala y se señaló si las diferencias son o no estadísticamente significativas.

Los resultados iniciales de autopercepción de los alumnos, evaluados mediante TAE-Alumno, y de percepción de autoestima de los estudiantes, medidos a través de TAE-Profesor, se organizaron:

1. En Puntajes Estándar, especificando los Puntajes T y las Desviaciones Estándar totales y por nivel, el Test F entre niveles y el Test Sidak por nivel.
2. En categorías de autoestima, especificando número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima de la muestra Total y cada nivel.
3. Por género especificando el Puntaje T, las Desviaciones Estándar y el Test T entre sexos.

Los resultados de la reevaluación de los alumnos con Baja Autoestima en el TAE-Alumno (Mayo 2009-Noviembre 2010) fueron organizados:

1. En Puntajes Estándar, especificando el Puntaje T obtenido Pre y Post y las Desviaciones Estándar tanto para el total como por cada nivel y el Test T de diferencias por nivel.
2. En categorías de autoestima: número y porcentaje de alumnos con Baja Autoestima que permaneció en la misma categoría, que mejoró (pasó a Autoestima Normal) o bien empeoró (pasó a Muy Baja Autoestima).

Se analizó los resultados académicos (Resultados SIMCE) mediante comparación entre los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes de 4ºbásico del Colegio 1, del Colegio 2 y el Promedio Nacional, es decir, la media de los estudiantes de todos los colegios del país, tanto en Lenguaje como Matemática en los años 2008, 2009 y 2010. También se comparó los Niveles de Aprendizaje alcanzados por los alumnos en esos mismos años. En el sistema educacional de Chile los Estándares de Aprendizaje

comprenden tres niveles: Nivel Básico, Nivel Intermedio y Nivel Avanzado. Cada uno de los niveles de aprendizaje se encuentra asociado a un rango de puntaje en las pruebas SIMCE según el cual se categoriza el desempeño de los estudiantes. Se consideró el porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje de los colegios 1 y 2 y del Promedio Nacional, los años 2008, 2009 y 2010, tanto en lenguaje como matemáticas 4° básico.

4. Resultados

En la tabla 4 se presentan los resultados de autoestima profesores pre-post programa y sus niveles de significación.

Se observan diferencias significativas pre-post en Auto-concepto General. Este mejoró significativamente entre Marzo 2009 y Junio 2010. También se hallaron diferencias significativas en las áreas Moral, Personal, Familiar, Social y Académica y en las sub-escalas de Satisfacción y Conducta. Cada una mejoró significativamente en este período.

La evaluación de la autoestima de los estudiantes al iniciar el programa -tanto con el test de auto-percepción (TAE-Alumno) como con el test de evaluación de autoestima por un otro significativo (TAE-Profesor)- se presenta en las tablas 4, 5 y 6.

A partir de los promedios de puntajes T por nivel se observan diferencias significativas entre niveles en el total de los alumnos (Test F, entre cursos, valor $p \leq 0.05$). El rango de promedios de Puntajes T varió entre 45.6 y 50.4 en la Muestra Total. El Test Sidak indica entre qué niveles se dieron las diferencias. Cuarto básico fue el nivel con menor Puntaje T promedio.

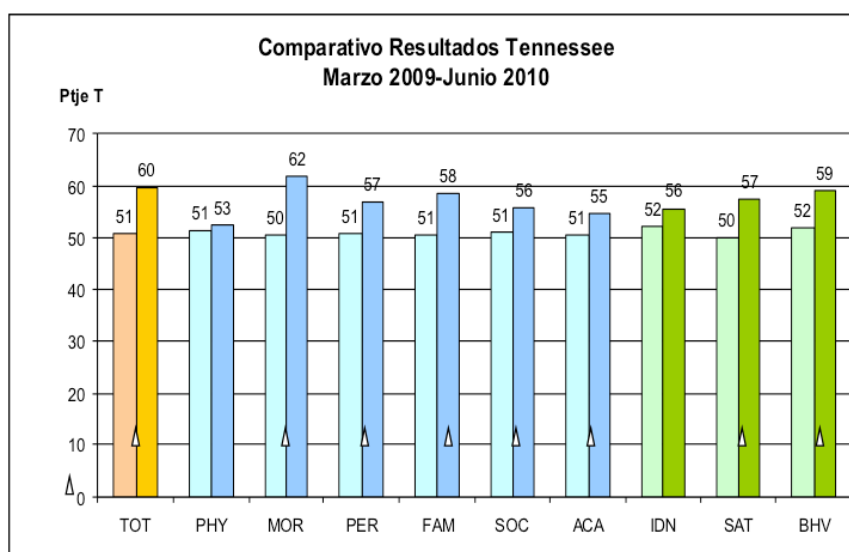


Gráfico 1. Resultados Autoestima Profesores
Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estudiantes de ambos colegios presentan un nivel de autoestima levemente disminuido. Hay un porcentaje menor que lo esperado de alumnos con Autoestima Normal (76.4% vs. 84%) y más alumnos que presentan Baja Autoestima (18.9% vs. 13.5%). Hay casi el doble de alumnos que dan cuenta de Muy Baja Autoestima (4.7% vs. 2.5%). Se identificó 36% de cursos (10/28) donde era necesario trabajar el desarrollo socioemocional de los estudiantes ya que presentaban 75% o menos de sus alumnos con Autoestima Normal.

El instrumento permitió identificar a 47 alumnos que presentan Muy Baja Autoestima, quienes fueron referidos a especialista para un adecuado diagnóstico, y 187 alumnos con Baja Autoestima que fueron apoyados a través de sus Profesores Jefes y reevaluados en un plazo de 8 meses.

Tabla 4. Resultados TAE-Alumno. Puntajes T Promedio y DS. Puntaje T Promedio y Desviación Estándar total y por curso, TAE-Alumno

CURSO	N	PUNTAJE T	STD	SIDAK ENTRE CURSOS
3°básico	175	50,4	13,3	A
4°básico	177	45,6	11,7	B
5°básico	106	49,0	12,7	A
6°básico	196	48,5	11,2	A
7°básico	184	48,2	13,3	AB
8°básico	152	47,8	11,8	AB
Total	990	48,2	12,4	
Test F entre cursos				0,015*

Nota. * $p \leq 0.05$.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Resultados TAE-Alumno. Categorías. Mayo 2009. Número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja y Muy Baja total y por nivel

	MUY BAJA AUTOESTIMA		BAJA AUTOESTIMA		NORMAL AUTOESTIMA		TOTAL N
	N	%	N	%	N	%	
3°básico	7	4,0	30	17,1	138	78,8	175
4°básico	9	5,1	40	22,6	128	72,3	177
5°básico	8	7,5	12	11,3	86	81,1	106
6°básico	7	3,6	36	18,3	153	78,1	196
7°básico	8	4,3	40	21,7	136	73,9	184
8°básico	8	5,3	29	19,1	115	75,6	152
Total	47	4,7	187	18,9	756	76,4	990

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Puntaje promedio y desviación estándar por género, TAE-Alumno. Total TAE-Alumno. Mayo 2009

SEXO	N	PUNTAJE T	STD	TEST-T
Hombre	501	48,8	12,4	A
Mujer	489	47,7	12,3	A
Total	990	48,2	12,4	
Test T entre Sexos				0,172

Fuente: Elaboración propia

No se reportan diferencias significativas por género. Las tablas 7, 8 y 9 presentan los resultados de la evaluación inicial de autoestima de los estudiantes, mediante el TAE-Profesor.

Al analizar los promedios de puntajes T por nivel se observan diferencias significativas entre niveles en el total de los alumnos (Test F, entre cursos, valor $p \leq 0.001$). El Test Sidak indica entre qué niveles se dieron las diferencias. Octavo básico fue el nivel con menor Puntaje T promedio.

Tabla 7. Puntaje T Promedio y Desviación Estándar total y por curso, TAE-Profesor. Resultados TAE-Profesor. Puntajes T Promedio y DS. Mayo 2009

CURSO	N	PUNTAJE T	STD	SIDAK ENTRE CURSOS
Kínder	50	55,6	10,4	A
1° básico	50	50,2	10,2	C
2° básico	60	54,5	13,7	AB
3° básico	42	51,9	10,5	ABC
4° básico	35	49,7	9,5	C
5° básico	27	49,9	7,0	BC
6° básico	38	50,1	11,4	C
7° básico	39	51,2	11,0	ABC
8° básico	39	43,2	8,1	D
Total	380	51,1	11,1	
Test F entre cursos				<0,001

Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados se observa que los Profesores Jefes perciben a sus estudiantes con mejor autoestima que la que se perciben los propios alumnos (auto-percepción: 76% con Autoestima Normal; vía Profesor Jefe: 87% con Autoestima Normal). Además, perciben un porcentaje menor de alumnos con Baja Autoestima (10.8% vs el 13.5% esperado) y un porcentaje equivalente de alumnos con Muy Baja Autoestima (2.4% vs el 2.5% esperado).

Tabla 8. Número y porcentaje de alumnos con Autoestima Normal, Baja y Muy Baja total y por nivel, TAE-Profesor. Resultados TAE-Profesor. Categorías. Mayo 2009

	MUY BAJA AUTOESTIMA		BAJA AUTOESTIMA		NORMAL AUTOESTIMA		TOTAL N
	N	%	N	%	N	%	
Kínder			2	4,0	48	96,0	50
1°básico	2	4,0	5	10,0	43	86,0	50
2°básico	3	5,0	5	8,3	52	86,7	60
3°básico	1	2,4	4	9,5	37	88,0	42
4°básico			5	14,3	30	85,7	35
5°básico			2	7,4	25	92,6	27
6°básico			6	15,8	32	84,2	38
7°básico	1	2,6	4	10,2	34	87,2	39
8°básico	2	5,1	8	20,5	29	74,4	39
Total	9	2,4	41	10,8	330	86,8	380

Fuente: Elaboración propia

En relación con lo anterior, se identificó 20% de cursos (9/46) donde era necesario trabajar autoestima ya que presentaban 75% o menos de sus alumnos con Autoestima Normal.

No se observan diferencias significativas por género. Tal como se mencionó en la descripción del programa, se realizó un seguimiento a los estudiantes identificados con Baja y Muy Baja Autoestima en el TAE-Alumno en Mayo 2009.

Tabla 9. Puntaje promedio y desviación estándar por género, TAE-Profesor: Mayo 2009

SEXO	N	PUNTAJE T	STD	TEST-T
Hombre	197	50,2	11,7	A
Mujer	183	52,0	10,3	A
Total	380	51,1	11,1	
Test T entre Sexos				0,119

Fuente: Elaboración propia

A continuación se exponen los resultados de la reevaluación de los alumnos con Baja Autoestima. Las tablas 10 y 11 presentan los resultados de la reevaluación de estos estudiantes, al finalizar el período académico, tras 18 meses de intervención.

Tabla 10. Resultados reevaluación alumnos con Baja Autoestima en el TAE-Alumno Mayo 2009. Puntaje T Promedio y DS por nivel. Muestra Total Noviembre 2009

CURSO	TAE PTJE T NIÑOS INICIAL			TAE PTJE T NIÑOS FINAL			TEST-T DE DIFERENCIA
	N	PROMEDIO	STD	N	PROMEDIO	STD	
3ºbásico	25	35,8	2,6	25	44,4	8,7	<0,001*
4ºbásico	23	34,4	2,7	23	41,3	10,0	0,004*
5ºbásico	10	36,5	1,9	10	42,1	8,8	0,055*
6ºbásico	21	35,9	2,8	21	39,9	12,4	0,167
7ºbásico	14	36,4	2,7	14	38,2	6,8	0,336
8ºbásico	10	37,5	2,4	10	41,8	5,9	0,053*
Total	103	35,8	2,7	103	41,5	9,5	<0,001

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos, se observa que hubo diferencia significativa en el promedio de los alumnos con Baja Autoestima entre el inicio y final del período académico (Test T valor $p \leq 0.001$). Los promedios de noviembre fueron significativamente mayores en 3º, 4º, 5º y 8º básico. En 6º y 7º básico también incrementaron pero no significativamente.

Tabla 11. Porcentaje de alumnos por categoría, por nivel y Total, TAE-Alumno

AUTOESTIMA MUY BAJA		AUTOESTIMA BAJA		AUTOESTIMA NORMAL		TOTAL	
N	%	N	%	N	%	N	%
10	9,7	36	35,0	57	55,3	103	100

Fuente: Elaboración propia

Se desprende que 55% de los estudiantes mejoró y alcanzó una Autoestima Normal. Un 35% de los estudiantes continuó con Baja Autoestima y fue necesario seguirlos estimulando y 9.7% empeoró su autoestima y alcanzó una Muy Baja Autoestima.

En relación al rendimiento académico, el análisis de distintos parámetros al iniciar y terminar la intervención mostró un incremento en los resultados de los alumnos tanto en Lenguaje como Matemática en ambos colegios. Las figuras 1 y 2 resumen el avance en la Prueba SIMCE 4º básico, prueba externa que se aplica a todos los estudiantes de Chile una vez al año.

En Lenguaje se observa que ambos colegios se encontraban bajo el Promedio Nacional el 2008. Este incrementó 11 puntos entre el 2008 y el 2010. Los colegios incrementaron entre 28 y 39 puntos, acercándose uno al Promedio Nacional y el otro superándolo.

En Matemática ambos colegios se encontraban bajo el Promedio Nacional el 2008, el cual incrementó 6 puntos entre el 2008 y el 2010. Los colegios incrementaron entre 18 y 40 puntos, alcanzando uno el Promedio Nacional y el otro superándolo.

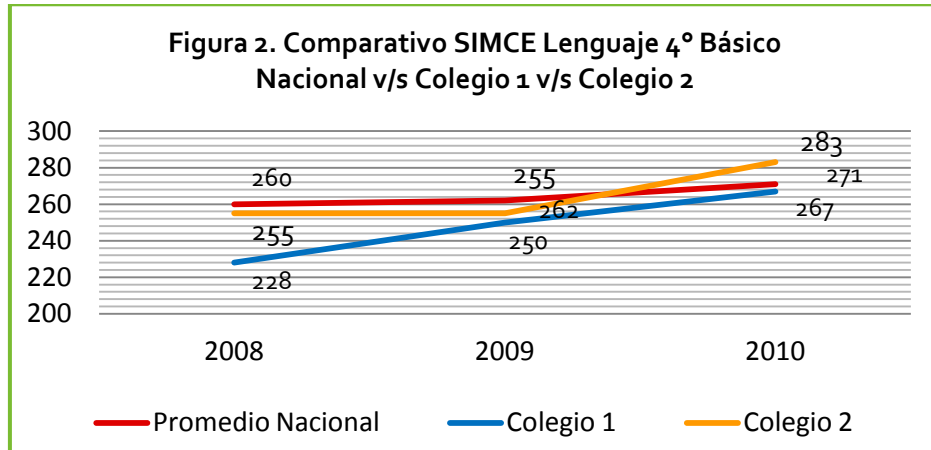


Figura 2. Resultados SIMCE Lenguaje 4° básico 2008-2010. Promedio Nacional y Colegios 1 y 2

Fuente: Elaboración propia

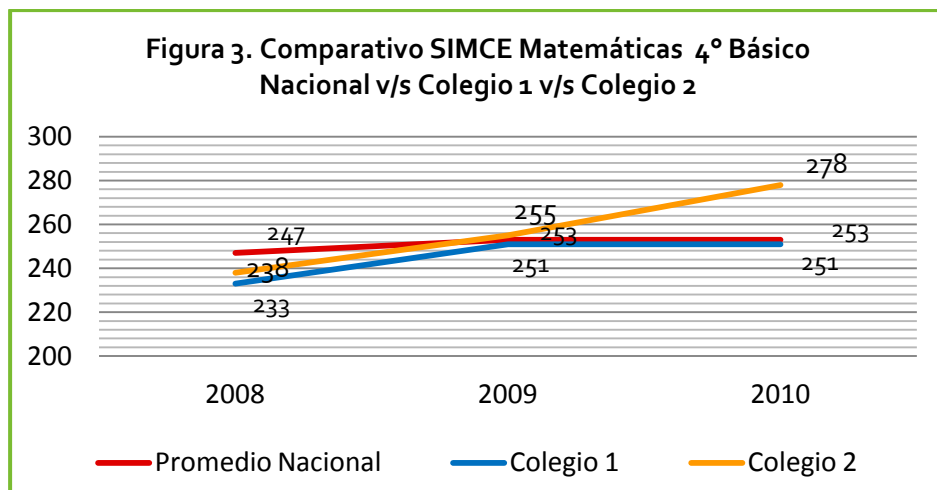


Figura 3. Resultados SIMCE Matemática 4° básico 2008-2010. Promedio Nacional y Colegios 1 y 2

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la calidad del aprendizaje, los niveles de aprendizaje en ambos sub-sectores y colegios mostraron una disminución del porcentaje de alumnos en Nivel Inicial y un aumento del porcentaje en Nivel Avanzado. Las Figuras 4 y 5 presentan el porcentaje de alumnos de Nivel Inicial, Intermedio y Avanzado en el SIMCE de 4° básico, tanto en Lenguaje como Matemática, en los colegios 1 y 2 y a Nivel Nacional para los años 2008, 2009 y 2010.

Se observa que tanto en Lenguaje como en Matemática los dos colegios disminuyeron el porcentaje de alumnos de Nivel Básico más que el promedio Nacional, a la vez que aumentaron el porcentaje los alumnos de Nivel Avanzado más que el Promedio Nacional, entre los años 2008 y 2010.

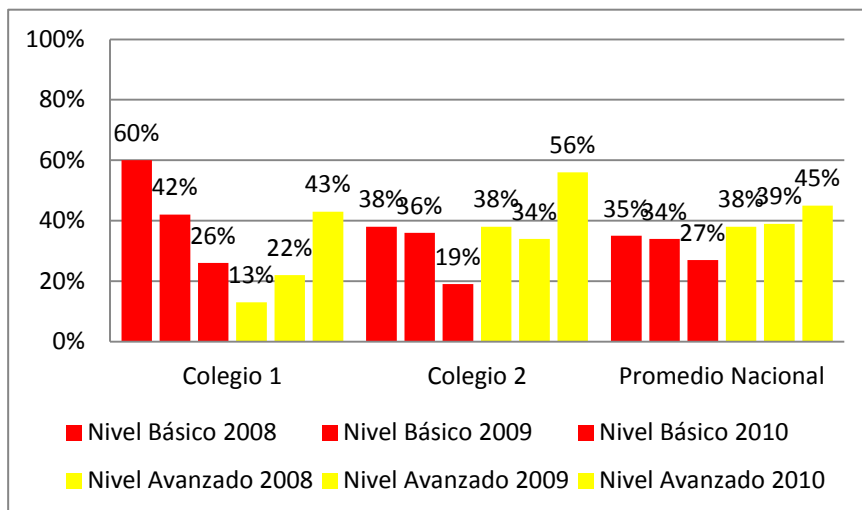


Figura 4. Porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje 2008-2010 en Lenguaje 4° básico

Fuente: Elaboración propia

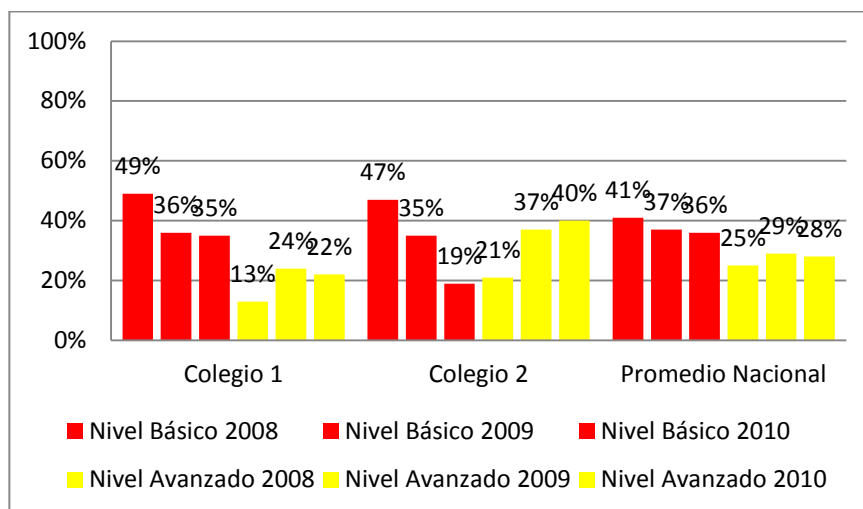


Figura 5. Porcentaje de alumnos por nivel de aprendizaje 2008-2010 en Matemática 4° básico.

Fuente: Elaboración propia

En Lenguaje el porcentaje de alumnos de Nivel Básico disminuyó en 34% para el Colegio 1, en 19% para el Colegio 2 y a nivel Nacional solo en 8%. El porcentaje de alumnos de Nivel Avanzado aumentó en 30% para el Colegio 1, en 18% para el Colegio 2 y a nivel Nacional solo en 7%. El año 2008 ambos colegios tenían en Lenguaje más alumnos que el Promedio Nacional en Nivel Básico y el año 2010 ambos tuvieron menos alumnos que el Promedio Nacional en ese nivel.

En Matemática el porcentaje de alumnos de Nivel Básico disminuyó en 14% para el Colegio 1, en 28% para el Colegio 2 y solo en 5% a nivel Nacional. El porcentaje de alumnos de Nivel Avanzado aumentó en 9% para el Colegio 1, en 19% para el Colegio 2 y solo en 3% a nivel Nacional. El año 2008 ambos colegios tenían en Matemática más alumnos que el Promedio Nacional en Nivel Básico y el año 2010 ambos tuvieron menos alumnos que el Promedio Nacional en ese nivel.

Estos resultados se consideran altamente satisfactorios en atención que los colegios en que se realizó la intervención son establecimientos de alta vulnerabilidad social.

4. Discusión

El programas de capacitación en desarrollo socioemocional tuvo una buena acogida en los colegios y logró un impacto positivo en la autoestima de los profesionales y de los estudiantes de Educación básica (3° a 8° básico). El programa demostró impactar en el Autoconcepto General de los Profesores para las áreas Moral, Personal, Familiar, Social y Académica y en las sub-escalas de Satisfacción y Conducta. En todas hubo diferencias estadísticamente significativas entre el inicio y el fin del Programa.

En la medición inicial, los resultados de autoestima vía auto reporte (TAE-Alumno) indicaron un nivel de autoestima disminuido para los estudiantes de 3° a 8° básico de ambos colegios. Si bien alcanzan un Puntaje T promedio ($T= 48$) hay un porcentaje menor que lo esperado de alumnos con Autoestima Normal (76% vs. 84%), más alumnos con Baja Autoestima (18.9% vs. 13.5%) y casi el doble de alumnos con Muy Baja Autoestima (4.7% vs. 2.5%). Al analizar los resultados de autoestima vía auto reporte en forma evolutiva, por nivel, no se observa una clara tendencia.

Los resultados de autoestima vía inferencia de la conducta observada (TAE-Profesor) señalan que la muestra de alumnos evaluados en forma representativa por curso, de Kínder a 8° EGB, presenta un nivel de Autoestima Normal (Puntaje T 51). Al analizar los resultados de autoestima vía inferencia de la conducta observada, por nivel, no se observa una clara tendencia.

Al analizar los resultados vía auto reporte y vía inferencia de la conducta observada no se observan diferencias por género.

Se consideró de gran valor la evaluación de un mismo constructo, la autoestima, a través de dos vías: vía auto reporte (TAE-Alumno) y vía inferencia de la conducta observada (TAE-Profesor). Al comparar los resultados obtenidos se observa que los profesores identifican a un porcentaje menor de alumnos con Autoestima Normal alumnos (Auto-percepción: 76% Autoestima Normal. Vía Profesor Jefe: 87% Autoestima Normal). Esto corrobora que es necesario formar a los profesores para que visualicen más a sus alumnos y puedan percibir en forma más clara sus necesidades.

Los profesores señalan que 8°básico es el nivel donde la autoestima es más baja. Esta percepción que tienen los docentes sobre la disminución marcada de autoestima de sus alumnos al finalizar la enseñanza básica (8°), es preocupante considerando que constituye un período significativo para la toma de decisiones personales, en relación al proyecto de vida. Es en este período cuando se plantean los sí mismos posibles de manera más concreta. Hay mayor toma de conciencia de las limitaciones personales y del entorno que condicionan las opciones futuras. Los alumnos, en esta etapa, empiezan a proyectar su futuro ya sea laboral y/o en relación a estudios superiores.

Los instrumentos estandarizados utilizados permitieron identificar a los alumnos que presentaban Baja y Muy Baja Autoestima. En cada colegio se identificaron los estudiantes a quienes era necesario apoyar (alumnos con Baja Autoestima) y a los que se requería hacer un estudio más profundo (alumnos con Muy Baja Autoestima). También identificar a los cursos que presentaban altos porcentajes de alumnos con Baja y Muy Baja Autoestima y que era necesario focalizar. El TAE-Alumno identificó a un 36% de cursos con menos del 75% de los alumnos con Autoestima Normal.

Los resultados de la reevaluación hecha a los alumnos que presentaron Baja Autoestima en Mayo 2009, y con quienes se intencionó un trabajo en autoestima por 18 meses, muestran que los profesores pueden ser buenos agentes de desarrollo socioemocional para sus estudiantes, convirtiéndose en personas significativas durante el proceso de formación y desarrollo de la autoestima de los niños y adolescentes. Los resultados aportan evidencia en favor de que profesores capacitados en desarrollo socioemocional mejoran su propia autoestima, a la vez que se comprometen con el desarrollo integral de sus alumnos, logrando impactar en forma positiva en su autoestima. Los profesores demostraron interés en formarse en aprendizaje socioemocional y en evaluar a sus estudiantes. La aplicación de planes preventivos y remediales logró buenos resultados.

Si bien no se puede atribuir la mejoría de resultados académicos, de ambos colegios, al programa de desarrollo socioemocional desarrollado, ya que en Fundación Belén Educa hay capacitación permanente de los profesores en los subsectores de Lenguaje y Matemática por ser considerados prioritarios, es interesante constatar el hecho, ya que en años anteriores también se realizaron talleres de lenguaje y matemáticas, en ausencia del programa de capacitación en desarrollo socioemocional para docentes, y los avances fueron menos significativos. La mejora de autoestima de los profesores y de los estudiantes podría estar influyendo en el establecimiento de vínculos más positivos entre profesores y alumnos, una mejor convivencia escolar, un manejo más efectivo de la clase y el desarrollo de un clima escolar más nutritivo, todo lo cual incide en los resultados académicos. Sería importante confirmar esta hipótesis en futuras investigaciones, ya que los resultados del presente artículo sugieren que los programas de desarrollo emocional no sólo no quitan recursos al desarrollo cognitivo de los estudiantes sino que favorecen en forma significativa dicho rendimiento.

Los estudios demuestran que cuando se trabaja en una propuesta integral de capacitación, en que se entrega a los profesores no solo metodologías y contenidos académicos sino formación en desarrollo socioemocional, se logra impacto tanto en el quehacer profesional de los profesores como en la autoestima y los resultados educativos de los alumnos. Se ha comprobado que los profesores mejoran su desempeño académico, su autoestima personal y profesional, cambian las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos haciéndose más responsables de su aprendizaje y perfeccionan su rol como formadores integrales y no solo como guías del aprendizaje (Marchant, Lucchini, Prats, Recart y Torretti, 2005; Torretti, Lucchini, Marchant, Prats y Recart, 2007).

En síntesis, a la luz de los resultados obtenidos estimamos que Programas de Capacitación de profesores en el Área Socioemocional, más específicamente en Autoestima, logran resultados significativos en los alumnos de enseñanza básica. Este hecho lleva a pensar en la necesidad que las políticas públicas consideren el aprendizaje socioemocional como una variable a incluir en los Programas de formación inicial docente y en los programas de desarrollo profesional docente de profesores en ejercicio así como incluir actividades para los alumnos mismos en su realidad escolar.

Referencias

- Arón, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 1-8.
- De Rosier, M. y Lloyd, S. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading and Writing Quarterly*, 1, 25-47.
- Denham, S., Ji, P. y Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago, IL: Cassel.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week*, 17(5), 36-38.
- Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fitts, W.H., y Warren, W.L. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Londres: SAGE.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. y Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Marchant T., Lucchini G., Prats A., Recart I. y Torretti A. (2005) Programa de Capacitación y Desarrollo Profesional Docente. Tirúa, VIII Región, Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, 20(1).
- Marchant, T., Haeussler I.M. y Torretti, A. (2002) *TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-23). Nueva York: Basic Books.
- Milicic, N. (2010). *Educando los hijos con inteligencia emocional*. Santiago: Editorial Aguilar.
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2009) *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Editorial Norma.
- Miller, D. y Daniel, B. (2007). Competent to Cope, Worthy of Happiness?: How the Duality of Self-Esteem can Inform a Resilience-Based Classroom Environment. *School Psychology International*, 28(5), 605-622.
- Palmer, P. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education* 54(5), 376-385.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. Fernández-Abascal (ed.), *Emociones Positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sabol, T. y Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment y Human Development*, 14(3), 213-231.

- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Torretti, A., Lucchini, G., Marchant, T., Prats, A. y Recart, I. (2007). *Informe Final: Caminar Juntos. Programa de Perfeccionamiento Docente entre pares. Licantén 2001-2005*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Wilhite, S. y Bullock, L. (2012). Effects of WhyTry social skills program on students with emotional and/or behavioral problems in an alternative school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 175-194.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas

Participation of families and community members as a strategy for success in the schools

Igone Arostegui*
Leire Darretxe
Nekane Beloki

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

En la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, la escuela tiene la necesidad de proporcionar los mejores medios para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado, garantizando la superación de las desigualdades y la mejora de los resultados académicos. En este sentido, existen evidencias científicas que demuestran la importancia de la participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. Una de las referencias fundamentales que se destacan en este artículo es el proyecto Includ-ed, el cual subraya diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Las tres formas de participación que tienen mayor relación con el éxito son la Decisiva, Evaluativa y Educativa. De esas formas de participación existen evidencias de, al menos, cuatro actuaciones concretas de participación de la familia y la comunidad basadas en un diálogo igualitario en centros educativos que favorecen la mejora de resultados. Para concluir el artículo, se presentan acciones concretas que favorecen y potencian dicha participación.

Palabras claves: Aprendizaje, Dialógico, Participación de las familias, Implicación de la comunidad, Éxito educativo.

In nowadays Society of Information and Knowledge, the school needs to provide the best means that ensure learning for all students, overcoming inequalities and guaranteeing the improvement of academic achievement. In this sense, there is scientific evidence showing the importance of the participation of families and other community members as a strategy for success at school. One of the fundamental references stressed in this article is the Include-ed project, which underlines different types of community participation and their influence on learning and school performance. The three kinds of participation most related with success are Decisive, Evaluative and Educative. Among these ways of participation, there is evidence of at least four specific interventions involving the participation of families and community based on egalitarian dialogue which improved the educational success. To conclude this article, we show some specific actions that help and strengthen that participation.

Keywords: Learning, Dialogic, family participation, Community involvement, Educational success

*Contacto: igone.arostegui@ehu.es

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 2 de septiembre 2013

1ª Evaluación: 19 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 4 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

Introducción

En la actualidad vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Desde hace un tiempo diferentes personalidades del ámbito del conocimiento han señalado la necesidad de mirar a la sociedad como una interacción entre los sistemas y los agentes (Willis, 1981; Habermas, 1984; Giddens, 1984; Freire, 1998; Sen, 1999; Beck-Gernsheim et al. en 2003 citado por Alexiu, Ungureanu y Dorobantu, 2010).

Se considera que el conocimiento es producto de la construcción colectiva y tiene lugar a través de la interacción y el diálogo. Es decir, el acceso al conocimiento ya no está en manos de unas pocas personas. Por lo tanto, el nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles, especialmente, en las acciones para desarrollar cualquier proyecto educativo. Esto implica un cambio en la relación de la escuela y las familias y una nueva comprensión del aprendizaje, tal y como señala Flecha (2009:158) “la necesidad de una relación entre escuela y familia está llevando al desarrollo de nuevas concepciones del aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción como el aprendizaje dialógico”.

Las características de la sociedad actual exigen la necesidad de un trabajo en colaboración, en diálogo de la escuela con su contexto. El aprendizaje y sus teorías no pueden comprenderse como “algo estanco” sino desde una concepción más abierta, en continua evolución y transformación.

El aprendizaje dialógico es una de esas nuevas concepciones sobre el aprendizaje que “se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009:167).

En la actual sociedad de la información el propio proceso de aprendizaje correlaciona cada vez más con las interacciones que el alumnado tiene con diversidad de personas adultas (profesorado, familias, monitores y monitoras, otro personal del centro, personas de asociaciones, etc.) y en los diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo (escuela, casa, actividades extraescolares en el barrio, comunidad) (Flecha, 2009). Y en este sentido la literatura científica actual indica que la cultura, la interacción y el diálogo son factores clave para el aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010).

Un reto importante en la investigación educativa actual consiste en encontrar las maneras de traducir los resultados de las investigaciones en acciones que contribuyan a la superación de la desigualdad educativa. De ahí que sea preciso optar por metodologías que impliquen a todos los agentes educativos. Una interacción y un proceso de construcción dialógica que va más allá de la del aula y la escuela o de los profesionales de la enseñanza, que implica a familiares y otros grupos sociales y de la comunidad y a la comunidad científico-universitaria en un proceso de construcción de conocimiento. Y en este sentido, como alternativa a las metodologías tradicionales, la metodología comunicativa crítica está demostrando que tiene éxito de cara a analizar las desigualdades educativas de manera que se genere una verdadera transformación hacia la justicia social (Puigvert, Christou y Holford, 2012). Aún más, hay evidencias científicas que demuestran que con la activación de los agentes a través del diálogo resulta posible transformar las desigualdades sociales (Includ-ed, 2006-2011).

La revisión de la base de datos Web of Knowledge, utilizando los descriptores de *family AND participation AND school AND success* (familia y participación y escuela y éxito) nos ha permitido encontrar evidencias en la investigación científica sobre la significatividad de la participación educativa de familias y otros agentes de la comunidad en la escuela y su contribución a la superación de desigualdades y mejora en los logros académicos. En esta búsqueda encontramos 115 referencias como “topic” (tema) a partir del año 2000. Por otro lado, utilizando el descriptor “Includ-ed” hemos obtenido 18 referencias a partir de ese mismo año.

Includ-ed¹ es el único proyecto integrado dedicado hasta ahora a la educación escolar, como prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006-2011), dirigido por CREA y abarca, a su vez, 7 proyectos. Su objetivo consiste en analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y el fomento de la cohesión social, y de las estrategias educativas que generan exclusión social; centrándose fundamentalmente en los grupos vulnerables y marginalizados. A través de la investigación comunicativa crítica, este proyecto está teniendo impacto social y político en los sistemas socioeducativos Europeos. Y en concreto el Proyecto 6 (11/2006-6/2011) estudia la evolución de comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones sociales y educativas con el fin de reducir los niveles de desigualdad de manera significativa (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

En esta línea, se ha constatado la importancia de la participación de la comunidad (familias, etc.) en los centros escolares y la mejora en el rendimiento académico del alumnado. Concretamente diversos autores y autoras (Tierney, 2002; Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed, 2002; Bemak y Cornely, 2002; Flecha, 2009; Kim, 2009; Tellado y Sava, 2010; Ramis y Krastina, 2010, Includ-ed, 2011) indican que la participación de la familia en la escuela resulta un factor clave de éxito.

La afirmación de que los niños y niñas aprenden con independencia de las familias ha sido ampliamente rechazada (Tierney, 2002). Según Flecha (2009:158) “lo que una niña o un niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad”.

Por consiguiente, como reto, las nuevas necesidades sociales exigen mejorar y transformar las relaciones de la escuela y las familias, y de la escuela con su entorno, y con otros grupos y agentes de la comunidad. En este sentido, evidencias científicas recientes subrayan la importancia de la participación educativa, sus características e implicaciones en la superación de las desigualdades y en la mejora académica del alumnado (Bemak y Cornely, 2002; Cruz, Siles y Vreecer, 2011; Includ-ed, 2011; Kim, 2009).

2. Una participación educativa basada en interacciones dialógicas

En este artículo hemos realizado una revisión de la literatura científica en torno a la participación educativa, su relevancia y evidencias en su implicación en la superación de

¹ <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

las desigualdades y en la mejora del rendimiento académico del alumnado. Entendemos la participación educativa desde una perspectiva basada en un diálogo en igualdad entre todos los participantes (familias, otros miembros de la comunidad, alumnado y profesorado), una relación dialógica que más allá de la intención o pretensión se concreta en la interacción (Flecha, 2009). Autores como Vygotski (1979), Freire (1997) y Flecha (2009) han investigado la importancia y la implicación de determinado tipo de interacciones en el aumento de los niveles de aprendizaje del alumnado.

Como señala Flecha (2009:160): “las interacciones son dialógicas cuando todos los participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y éstas son consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social”. Tradicionalmente, en la planificación de las actividades y los proyectos de centro la voz de las familias no ha sido tenida en cuenta y su participación ha estado muy dirigida y mediatizada por los profesionales del centro. En palabras de Flecha (2009) ha sido una comunicación basada en una relación de poder y debe transformarse en una relación de diálogo igualitario.

Este mismo autor (Flecha, 2009:8) señala que “a través de las contribuciones teóricas de Mead, Freire y Vygotski, en el aprendizaje dialógico se definen las interacciones transformadoras como aquellas que contribuyen a que las personas y los grupos salgan de la desigualdad en que se encuentran transformando el contexto en el que esa desigualdad se crea”.

Al parecer, cuanto más diversas sean las interacciones que el alumnado tiene con personas adultas el aprendizaje mejorará en todos los sentidos, tanto en las posibilidades de aprender formas diferentes de acceder al aprendizaje como en el tipo de aprendizajes que realice.

Otra cuestión importante es determinar quiénes son los adultos que participan y hacen más ricas las interacciones y mejoran el rendimiento y el aprendizaje del alumnado. En la escuela las interacciones y la participación en las acciones educativas no sólo deben ser realizadas por los profesionales, sino que resulta importante que también puedan tomar parte todas aquellas personas adultas que sean significativas en la vida del niño o niña.

Como señala Flecha (2009) se hace necesario contar con las personas que son significativas en la vida del niño o niña. Esto implica que lo que se haga y aprenda en la escuela no sea incoherente con los otros contextos (familiar, cultural...), para que no lleve al niño o niña a lo que el autor denominaría una “crisis de sentido”. Por todo ello, es necesario que todas las personas que se relacionen con él o ella colaboren y se coordinen en la tarea de realizar proyectos educativos que favorezcan su desarrollo.

Tellado y Sava (2010), subrayan y recuerdan que Vygotski no limita las interacciones con las personas adultas expertas como sería el caso del profesorado, sino que se refiere ampliamente a “guía adulta”. En la misma línea afirman (Tellado y Sava, 2010:163) que, las personas adultas no expertas “aportan nuevas formas de enseñar contenidos escolares que transforman la didáctica tradicional, enriquecen los procesos de aprendizaje y mejoran los resultados”.

En definitiva, se trata de posibilitar situaciones que propicien la mayor participación posible de adultos significativos del entorno de la escuela y colaboren en la planificación o la puesta en marcha de actividades educativas y de proyectos. De esta manera, se consigue dar mayor coherencia a lo que se enseña y se aprende en la escuela con la vida

del alumnado, ofreciendo todas las herramientas que les posibiliten mejorar, aprender y transformar las realidades concretas de sus vidas, casas, vecindarios.

3. La investigación sobre la participación de las familias y otros agentes de la comunidad

El rendimiento académico ha sido y es, sin duda, desde hace décadas un tema de interés para ser investigado por los psicólogos y psicólogas de la educación y numerosos estudios han demostrado que la implicación de las familias y el rendimiento académico son dos conceptos que parecen estar estrechamente relacionados. Hay datos que indican que cuando las familias supervisan las tareas, fomentan la participación en las actividades extracurriculares, son activos en la AMPA y ayudan a los niños y niñas a desarrollar planes para su futuro, dichos niños y niñas son más proclives a responder y a tener éxito en la escuela (Vahedi y Nikdel, 2011).

Los investigadores e investigadoras han adoptado diferentes enfoques para estudiar la participación de la familia o los miembros de la comunidad en la educación de sus hijos e hijas (Tellado y Sava, 2010). En algunos casos centran sus investigaciones en analizar las variables que dificultan o facilitan la participación de las familias en la escuela. Por ejemplo, Tierney (2002) ha señalado que las políticas, las barreras familiares para la participación, las creencias que las familias tienen sobre cómo aprenden sus hijos e hijas y su papel en el aprendizaje, la autoeficacia de las personas, las creencias... son variables relevantes. Este mismo autor indica que los investigadores e investigadoras necesitan desarrollar un marco de evaluación reflexiva que les permita dar prioridad a aquellas actividades que son clave para obtener éxito.

Otros investigadores e investigadoras han subrayado algunas variables relacionadas con el profesorado (creencias y percepción que tienen sobre las familias, la autopercepción del profesorado sobre su eficacia) que tienen implicaciones en la transformación del contexto escolar y en el papel y la participación de las familias (Hoover-Dempsey, Walker, Jones y Reed 2002; Kim, 2009).

Kim (2009), por su parte, ha centrado su investigación en el análisis de las barreras que existen en el contexto escolar para que las familias minoritarias no participen en la escuela. Ideas como el hecho de que si un niño o niña nace en la pobreza no podrá adquirir el capital cultural necesario para salir de esa pobreza han subyacido en la mente de muchas personas. Concretamente, señala las distintas barreras escolares (contextuales), de cara a facilitar el proceso de cambio social, tales como:

- Las percepciones del profesorado respecto a la eficacia y capacidad de las familias minoritarias.
- Creencias del profesorado en la eficacia de la participación de la familia y de la filosofía del desarrollo.
- La autoeficacia del profesorado en la enseñanza eficaz.
- Amabilidad en la escuela y comunicación positiva.
- La diversidad de los programas de participación de las familias.
- Existencia de políticas de la escuela respecto a la participación de las familias.
- El liderazgo escolar.

En esta misma línea de investigación Bemak y Cornely (2002) han subrayado que las escuelas tienen un papel muy importante que llevar a cabo con los estudiantes que están

en situación de riesgo por estar en familias que están desconectadas de la educación de sus hijos e hijas. Estos autores y autoras presentan un modelo de intervención escolar y familiar (SAFI) para los consejeros o consejeras escolares que proporciona estrategias para mejorar la cooperación con las familias en situación de marginación con el fin de garantizar la colaboración interactiva y dinámica para mejorar el éxito académico. La colaboración la definen como “organizational and inter-organizational structures where resources, power, and authority are shared and where people are brought together to achieve common goals that could not be accomplished by a single individual or organization independently” (Kagan, 1991:3, citado en Bemak y Cornely, 2002:324)². Sintetizando, las intervenciones escolares y familiares permitirían:

- Facilitar el cambio sistémico global.
- Definir los objetivos para la colaboración entre la escuela y la familia.
- Infundir esperanza.
- Redefinir el concepto de las familias contemporáneas.
- Construir puentes para que la educación se convierta en una calle de dos vías, ya que la cooperación entre las escuelas y las familias exige mutualidad y reciprocidad.

En el Cuadro 1 se concretan en las intervenciones centradas en la escuela y en la familia, Bemak y Cornely (2002) sugieren las siguientes:

Cuadro 1. Intervenciones centradas en la escuela y en la familia

CENTRADAS EN LA ESCUELA	CENTRADAS EN LA FAMILIA
Formación de profesorado en habilidades de comunicación interpersonal.	La creación de entornos de bienvenida para la familia (espacios donde se puedan reunir).
Facilitar la pertenencia.	Arbitrar las diferencias de valor (sistema de valores sólidos).
Promover la diversidad cultural.	Fomentar la interdependencia familiar saludable.
	Satisfacer las necesidades de la familia (por ejemplo, a través de talleres, grupos de formación, se pueden tratar temas como las relaciones de pareja, el establecimiento de límites, etc.).
	Fomentar programas de promoción de la familia.
	Garantizar la auténtica colaboración.
	Establecer días escolares flexibles (para superar la incompatibilidad de horarios).
	La inclusión de la tecnología en las asociaciones familia-escuela (coordinar el acceso a la tecnología y la capacitación en informática).
	Abarcar el aprendizaje familiar (por ejemplo, actividades como el equipo de ajedrez, revisar el curriculum para incorporar actividades de arte, paseos por la naturaleza, visitas a regiones históricas...).
	La creación de los roles cambiantes (por ejemplo, convertir a los miembros de la familia en modelos de roles de los estudiantes).

Fuente: elaboración propia

² “estructuras de organización y entre organizaciones, donde los recursos, el poder y la autoridad se comparten y donde las personas se reúnen para alcanzar objetivos comunes que no pueden ser realizados por una sola persona u organización independientemente” (Traducción propia).

En definitiva, según Bemak y Cornely (2002) la vinculación de las familias y las escuelas resulta muy compleja y requiere un cambio significativo en el papel y funciones de los consejeros y consejeras escolares.

En la investigación desarrollada en el marco del Proyecto Includ-ed se investigaron los diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Estos modelos se especifican en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Tipos de participación de la comunidad (Includ-ed, 2011:84)

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en el Proyecto 6 del Includ-ed Project (11/2006-6/2011) muestran que la participación decisoria, la evaluativa y la educativa son las que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Includ-ed, 2011:88). Mientras que la participación informativa y la consultiva no se relacionan con el éxito de los centros educativos, en el sentido de que no logran reducir significativamente las desigualdades, no fomentan la inclusión, ni aumentan el rendimiento de los estudiantes, especialmente entre el alumnado perteneciente a minorías culturales o con discapacidad (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). En concreto, el Proyecto 6 del Includ-ed Project (11/2006-6/2011), tomando como punto de partida estas tres formas de participación, centró su investigación en cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad (formación de familiares, participación de la comunidad en procesos de toma de decisión, participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación, participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje y promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad) y su relación con el éxito en contextos de bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante y de minorías culturales.

Uno de los modelos educativos que posibilita una participación de las familias y de otros agentes de la comunidad en la escuela que trabaja por un trabajo conjunto y en un diálogo igualitario en la construcción y transformación social son las Comunidades de

Aprendizaje. Como veremos a continuación los resultados del Proyecto Includ-ed (2011) demuestran las evidencias en este sentido.

4. Participación en escuelas de éxito: resultados del proyecto Includ-ed

En la revisión realizada para este artículo centramos nuestra mirada en los resultados obtenidos por algunas de las investigaciones más relevantes y recientes en torno a la participación de las familias y su implicación en la superación de desigualdades y mejora del rendimiento escolar. Nos referimos al proyecto 6 del Includ-ed Project y las conclusiones de la investigación realizada en España y otros países europeos.

Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) recogen los resultados de la investigación comunicativa del proyecto 6 del Includ-ed Project (2006-2011) en los estudios de caso en dos centros de España y que coinciden con los resultados observados en los estudios llevados a cabo en Reino Unido, Lituania, Finlandia y Malta. Estos resultados han permitido realizar una comprobación empírica sobre la existencia de tipos de participación que aportan beneficios a la escuela y al alumnado. De las cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad (Includ-ed, 2011) se han identificado cuatro actuaciones de participación de las familias y la comunidad relacionadas con el éxito de los centros: la formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y la evaluación (esta última solo se da parcialmente; en un caso se ha identificado la participación de las familias en la evaluación anual del proyecto de centro y en el otro centro a través de la recogida de opinión sobre cuestiones curriculares). Mientras que se concluye que la promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad no se manifiesta explícitamente como una actuación concreta de participación. Sin embargo, en las formas de participación identificadas se promueve la inclusión de todas las personas participantes. Concluyen, por lo tanto, que este tipo de participación es transversal. Los resultados obtenidos indican que la aplicación de estas actuaciones está mejorando el rendimiento de los estudiantes, en contextos donde hay un bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante y de minorías culturales.

Con relación a las cuatro formas de participación los autores Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) concluyen que:

La formación de familiares responde a las necesidades de las familias y se organiza de acuerdo a sus demandas. Las personas participantes son protagonistas de su propio aprendizaje. Esta formación aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje y las posibilidades formativas de las familias. El colectivo más representativo en este tipo de participación es el de las mujeres árabes o mujeres gitanas. Esto apunta a un avance para la superación de los estereotipos de género. Por otro lado, la participación en las aulas y espacios de aprendizaje se lleva a cabo para promover prácticas inclusivas. En ningún caso esta implicación se orienta a prácticas segregadoras. Las familias y el voluntariado se incorporan al aula ordinaria y participan del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El aula se organiza en pequeños grupos heterogéneos y supone una motivación para las propias familias y el voluntariado para seguir participando. Además, contribuye a la aceleración de los aprendizajes del alumnado. Los procesos de toma de decisión de ambos centros tienen en cuenta las voces de toda la comunidad. Siguen un proceso de democratización del centro que permite a las familias y a la comunidad participar para la construcción de un proyecto común (p.195).

5. Acciones concretas basadas en la participación y que contribuyen al éxito

Entre las acciones concretas que se han venido desarrollando en el marco de actuaciones de participación de las familias y la comunidad en la escuela, quisiéramos comenzar por destacar aquellas acciones que se vienen recogiendo en el marco de un proyecto más ambicioso, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Este proyecto ha resultado ser una de las maneras más sólidas para lograr la participación de la comunidad en las escuelas asegurando la mejora del rendimiento de todo el alumnado y, por ende, propiciando la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje trata de ofrecer una educación de calidad para todas las personas en la Sociedad de la Información y la Comunicación (García, Lastikka y Petreñas, 2013).

Según Flecha (2009), en las Comunidades de Aprendizaje se demuestra que a través de los actos comunicativos dialógicos se aumenta y se mejora la participación y el sentido hacia la escuela.

Aludiendo a la formación de familiares, como uno de los diferentes tipos de participación que aportan beneficios a la escuela y al alumnado, hay resultados de investigaciones llevadas a cabo sobre acciones concretas encaminadas a desarrollar este tipo concreto de actuación. Es uno de los tipos de actuaciones concretas que tiene mayor influencia e implicaciones para la transformación, especialmente en el marco de escuelas en contexto desfavorecidos.

En este sentido, Cruz, Siles y Vrečer (2011) señalan que en una escuela del Reino Unido se afiliaron a un proyecto (AMBER) para educar a la familia y los miembros de la comunidad. Entre sus objetivos estaba el educar a los miembros de la familia en la escuela a través de cursos (por ejemplo, idiomas, TIC, alfabetización...) para formarse y poder acceder a nuevas oportunidades de empleo.

En España, las experiencias de formación de familiares en ámbitos como el de la salud y la violencia de género han dado sus primeros resultados. Así, Flecha, García y Rudd (2011) recogen el estudio de dos escuelas situadas en áreas de desventaja (pobreza) en España, en las que se revelan diferentes enfoques para la educación de la salud relacionados con la orientación basada en la comunidad y con un relevante impacto en los resultados de salud familiar:

- La atención a las necesidades expresadas por la comunidad: importancia de escuchar las necesidades que expresan las familias y construir espacios adecuados en la escuela en donde puedan surgir dichas necesidades.
- La creación de entornos de apoyo: la creación de espacios en la escuela tiene un impacto importante en el desarrollo de las comunidades, en donde las personas se sientan cómodas y participen. Esto resulta fundamental en contextos donde hay pobreza y exclusión social. Por ejemplo, en el caso de la escuela de Montserrat, en donde gran parte de familias proviene de Marruecos, las barreras del idioma y las diferencias entre el sistema sanitario marroquí y español dificultan el acceso a los servicios de salud. Sin embargo, la escuela ofrece un entorno más alentador donde obtener información y redes de apoyo.
- El valor de la inteligencia cultural: por ejemplo, en la escuela de La Paz muchas familias se han visto afectadas por el uso de las drogas. En un primer momento

se realizó un curso por parte de un profesional, en donde se ignoró el conocimiento de estas familias. Independientemente del nivel de estudios o la cultura, las familias tienen un conocimiento rico sobre temas de salud que les afectan. Por consiguiente, las familias se convirtieron en un recurso muy útil en la escuela. Incluso, el mediador escolar es una persona que ha superado su adicción a las drogas y de esta manera sirve también de modelo de superación para el alumnado.

- Los diálogos comunitarios sobre la educación para la salud: ambas escuelas invitan a los miembros de la familia a participar en actividades relacionadas con la educación de la salud, para impulsar los hábitos saludables en sus niños y niñas. Los conocimientos adquiridos en estas actividades (alimentación sana...) se trasladaban a otros lugares (hogares, barrios...).
- La creación de confianza: por ejemplo en la escuela de Montserrat la estructura de participación comunitaria ayuda a dar la bienvenida a madres recién llegadas y crear, de este modo, redes de apoyo. Las familias en esta escuela se convirtieron en personas confidentes con las que poder dialogar sobre los problemas de salud y poder conocer así mejor el servicio de salud pública española.

En el caso de la violencia de género, Oliver, Soler y Flecha (2009) demuestran que algunas escuelas están promoviendo un cambio para abordar la violencia de género, en el que se remarca la importancia de la voz de todas las mujeres dentro del proceso de diseño e implementación de programas de prevención de la violencia de género. Por ejemplo, a través de asambleas, reuniones o comités basados en el diálogo muchas mujeres están teniendo la oportunidad de tomar decisiones en las escuelas.

En esta misma línea, Botton, Taleb y Puigvert (2004) señalan que en una escuela de Barcelona que forma parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con un porcentaje de alumnado relevante procedente de Marruecos, se ha creado un grupo de madres que se reúnen aproximadamente cada dos meses con el objetivo de conocerse entre ellas y dialogar sobre diferentes temas de la vida cotidiana (la educación de sus hijos e hijas, la cocina o la sexualidad). El conocimiento de estas mujeres ha contribuido a cambiar las interacciones entre el alumnado, concretamente en temas referentes a la cultura y el género. Estas autoras defienden la igualdad de las diferencias y apuestan por el feminismo dialógico en el que todas las voces estén incluidas.

En cuanto a la participación de la comunidad en procesos de toma de decisiones, un ejemplo son los comités mixtos (Herrero y Brown, 2010). En estos comités las personas (familiares, monitores, educadores, familiares y miembros de comunidades minoritarias con relación con el centro, profesionales del centro, etc.) a través del diálogo llegan a un consenso sobre temas que les interese. Los tres órganos de toma de decisiones (asamblea, consejo asesor y la reunión de coordinación mensual) implican a educadores y educadoras, voluntariado y alumnado y están diseñados para promover el debate abierto (Herrero y Brown, 2010).

- La asamblea de la escuela es una reunión anual en donde todas las personas son bienvenidas a participar.
- El consejo asesor se reúne aproximadamente cada seis semanas y es un foro para decidir funciones y directrices. Incluye varias personas representantes de profesorado, de comités mixtos, de participantes de asociaciones, etc. Durante

las reuniones del consejo los participantes proponen acciones y debaten sobre la manera de gestionar los recursos escolares y las actividades, para mejorar el aprendizaje.

- La reunión de coordinación mensual para discutir las necesidades de la escuela. En cada reunión se puede crear un comité para reflexionar sobre dichas necesidades. Todo el mundo es bienvenido a aportar ideas y el consejo toma las decisiones finales sobre las que poner en práctica.

Con respecto a la participación en las aulas y espacios de aprendizaje, destacamos los grupos interactivos como un tipo de organización de la clase que se basa en la idea de la inteligencia distribuida (Herrero y Brown, 2010). Hablan de la cognición distribuida como la que tiene lugar en un proceso de aprendizaje dialógico/ La cognición distribuida se refiere a la cognición que pone el énfasis en las interacciones y su diversidad, argumentando que es una premisa para el éxito escolar y un ejemplo de cómo poder desarrollar un proyecto educativo que demuestre cómo la cognición distribuida a través del aprendizaje dialógico puede tener éxito a través de las Comunidades de Aprendizaje.

Los grupos interactivos son una práctica de éxito e inclusión que permite la participación de las familias en las propias aulas y ha demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento del alumnado (Elboj y Niemela, 2010; Vals y Kyriakides, 2013). Implican la creación de grupos heterogéneos reasignando los recursos humanos, entre ellos, familiares, miembros de la comunidad, antiguo alumnado, etc. Por consiguiente, los recursos humanos disponibles en la comunidad se utilizan para apoyar el aprendizaje del alumnado, teniendo como base los principios del aprendizaje dialógico.

Racionero y Padrós (2010:156) afirman que acciones como las anteriores y otras como las actividades de lectura dialógica, tertulias literarias dialógicas con familias, las bibliotecas tutorizadas y salas digitales o la organización democrática de la escuela) resultan ser acciones educativas exitosas que están transformando el contexto socio-cultural y mejoran el aprendizaje.

En esta misma línea, Tellado y Sava (2010) explican tres maneras en las que los miembros de la comunidad podrían desempeñar un papel importante para los estudiantes:

- Librerías tutorizadas: Se trata de un espacio en la escuela donde los adultos de la comunidad pueden apoyar a los estudiantes en las tareas. Este apoyo al aprendizaje se ofrece como una actividad extracurricular durante el horario escolar.
- Aulas digitales tutorizadas: Son espacios escolares llenos de tecnología que los niños y niñas pueden utilizar para realizar diversas actividades de aprendizaje. Están abiertas durante el horario escolar y después también permanecen abiertas para la comunidad.
- Actividades de aprendizaje instrumental compartidas: Por ejemplo, las sesiones de lectura compartida son un éxito demostrado, ya que mejoran los niveles de lectura de los niños y niñas. Otro ejemplo serían los talleres de matemática dialógicas, en la que personas adultas no expertas explican a los niños y niñas las posibles soluciones a los problemas matemáticos.

Según Tellado y Sava (2010) este tipo de intervenciones con las personas adultas no expertas tienen un impacto positivo en los niños y niñas. En primer lugar, en su participación, por ejemplo, en las aulas digitales tutorizadas se pueden superar

estereotipos. En segundo lugar, la presencia de estos adultos contribuye a que los niños y niñas mejoren en su comportamiento, ya que con más adultos en el aula se distraen menos. En tercer lugar, los adultos contribuyen a que el aprendizaje sea más significativo. En cuarto lugar, se promueven los valores democráticos (respetar a los demás, etc.). En quinto lugar, se mejora la relación entre el profesorado y las familias, ya que de esta manera se conocen más.

En referencia a la participación en el desarrollo del curriculum y en la evaluación, y la promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad, nos hacemos eco de la referencia realizada anteriormente de los resultados del proyecto *Includ-ed* en España (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). En esta línea una acción destacable cuando el contexto es un contexto de gran desventaja y con graves problemas de convivencia, es la experiencia desarrollada en el Colegio de la Paz en Albacete – España a través del “El contrato de inclusión dialógica” (CID) que fue presentada por Aubert Simon, Elboj Saso y García Carrión (2010) como un ejemplo de un centro educativo en situación de exclusión social en el que se desarrolló dicho contrato como actuación de éxito. El contrato de inclusión dialógica (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) es un contrato entre las familias y la comunidad, el profesorado, las personas representantes de la administración y los investigadores e investigadoras de la Universidad para establecer e implementar a través del diálogo igualitario estrategias eficaces en la superación de la exclusión. A través de este contrato el centro educativo se convirtió en Comunidad de Aprendizaje. Por consiguiente, “el contrato de inclusión (CID) dialógica establece las bases para ofrecer una respuesta educativa de éxito que puede contribuir a generar nuevas políticas que avancen en la superación del fracaso escolar y de la exclusión social” (Aubert Simon, Elboj Saso y García Carrión, 2010:110).

Todo esto está demostrando que la vida escolar y el proceso de aprendizaje deben transformarse en el camino de permitir a la comunidad más amplia participar y contribuir. La presencia de personas de diferente diversidad social y cultural aporta beneficios no sólo para los estudiantes, quienes incrementan sus interacciones, sino que también proporciona apoyo para el personal de la escuela y promueve la implicación y aprendizaje de las familias (Ramis y Krastina, 2010).

6. A modo de conclusión

Para finalizar quisiéramos apuntar que la revisión realizada en este artículo nos invita a reflexionar sobre algunas cuestiones:

- Existen datos científicos que evidencian que la participación de las familias y otros miembros significativos del contexto de una escuela es fundamental para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, así como para lograr mejoras en el rendimiento educativo del alumnado. Acciones concretas (grupos interactivos, comisiones mixtas, tertulias literarias dialógicas, etc.) favorecen la participación de las familias y la comunidad en la escuela.
- Cada una de las formas de participación de familiares y de la comunidad mencionadas deben seguir siendo objeto de estudio para avanzar en el diseño de estrategias y actuaciones que abunden en la superación de las desigualdades y la mejora académica. En este sentido, Flecha (2009) subraya la necesidad de analizar las relaciones educativas en la escuela, si se quiere mejorar la educación. La comunicación escuela-familia se ha basado en actos comunicativos de poder,

pero es la interacción dialógica la que debe marcar la relación educativa y se hace fundamental estudiar estas relaciones desde ese punto de vista. La inclusión de todas las voces y el desarrollo de actos comunicativos dialógicos en las escuelas aumentando no sólo los aprendizajes instrumentales del alumnado, sino también aquellos vinculados a valores y normas, ayudando a prevenir, detectar y resolver conflictos de forma más eficaz.

Aquellas actuaciones que se basan en el diálogo igualitario, en la participación y que tienen en cuenta todas las voces de sus participantes, harán más posible el desarrollo de prácticas más inclusivas, y promoverán una cultura basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias y en la búsqueda del consenso y la transformación social.

Para concluir el artículo nos gustaría recordar varios/algunos proverbios africanos que nos motivan a tener esperanza:

“Para educar a un niño o una niña hace falta la tribu entera”.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo”.

Referencias

- Alexiu, T. M., Ungureanu, D. y Dorobantu, A. (2010). Impact of education in terms of housing opportunities. En H. Uzunboylu (ed.), *Innovation and Creativity in Education* (Vol. 2, pp. 1321-1325).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Elboj, C. y García, R. (2010). Contrato de inclusión dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 101-111.
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331.
- Botton, L.d., Taleb, F. y Puigvert, L. (2004). *El velo elegido*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Cruz, I.S., Siles, G. y Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208.
- Elboj, C. y Niemela, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, A., García, R. y Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209-218.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L. y Petrenas Knight, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.

- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Includ-ed (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (9).
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- Puigvert, L., Christou, M. y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Tierney, W. G. (2002). Parents and families in precollege preparation: The lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16(4), 588-606.
- Vahedi, M. y Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance-2011*, 30.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas

Monitoring school conviviality in order to build (not diminish) schools' capacities

Verónica López Leiva*
Paula Ascorra Costa
M. Ángeles Bilbao
Claudia Carrasco Aguilar
Macarena Morales
Boris Villalobos
Álvaro Ayala del Castillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En este trabajo se presenta el diseño y desarrollo de un sistema de monitoreo de calidad de la convivencia escolar en Chile. El propósito de este sistema es fortalecer las capacidades de la escuela para gestionar la convivencia escolar. Se contextualiza este sistema en el marco de un ambiente punitivo de la política educativa, que busca el cambio vía control y castigo. El sistema incluye encuestas a estudiantes, profesores y apoderados, un apoyo a la interpretación de los resultados a través de reportes por escuela, y apoyo a la toma de decisión basada en evidencias a través de asesoramientos, con ciclos continuos de retroalimentación. Se presentan hallazgos iniciales que dan cuenta de adecuadas características psicométricas de la encuesta de estudiantes. Se discuten las posibilidades de utilizar este tipo de estrategias de monitoreo de la convivencia en contextos de una política educativa crecientemente punitiva como es el caso de Chile.

Palabras claves: Convivencia escolar, Violencia escolar, Clima escolar, Monitoreo, Evaluación.

We present the design and development of a system for monitoring the quality of school conviviality in Chile. Its purpose is to strengthen the school's capabilities to manage school conviviality. We present this system in the context of a punitive educational policy environment, which seeks school improvement through control and punishment. The system includes questionnaires administered to students, teachers, and parents; support systems for interpreting results through easy-to-read reports at the school and commune level; and supports through consultancies. The system include continues feedback cycles. We present initial findings that show adequate psychometric properties of the student questionnaire. We discuss the possibilities of using this type of strategy for monitoring school conviviality in the context of an increasingly punitive educational policy, as in the case of Chile.

Keywords: School co-existence, School violence, School climate, Monitoring, Evaluation.

Este estudio es financiado por FONDEF ca12i10243 y PIA-CONICYT CIE-05.

1. El contexto nacional chileno: Entorno punitivo de políticas educativas

Desde hace más de veinte años, Chile cuenta con normas y un sistema de medición para evaluar el rendimiento académico: la prueba SIMCE (Sistema de medición de calidad de la educación) que contempla medición de aprendizajes en áreas específicas, en estudiantes de 4° y 8° año básico y 2° medio. Sin embargo, Chile no tiene una métrica que permita evaluación y retroalimentar al interior de las escuelas, la convivencia escolar. Las mediciones nacionales de la violencia escolar y el *bullying* han sido inestables en el tiempo. La Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE), se administró durante los años 2005, 2007, y 2009, y aunque el Ministerio del Interior evalúa su aplicación el año 2013, ésta no ha aplicado desde hace ya 4 años.

Este estado de la situación existe a pesar de que Chile tiene leyes y políticas educativas que le exigen a las escuelas mejorar la convivencia escolar, algunas de las cuales operan al mismo tiempo con dispositivos de ayuda para las escuelas. Por ejemplo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aprobada en el año 2007 prevé de ayudas económicas públicas adicionales a las escuelas que matriculan a los estudiantes de menor nivel socioeconómico, obligando a las escuelas a diseñar un Plan de Mejoramiento Escolar, siendo la convivencia una de las áreas obligatorias. Por otra parte, la Ley sobre Violencia Escolar, que fue aprobada en 2011 y se incorporó en la Ley General de Educación, permite multar a las escuelas que reciben demasiadas denuncias de intimidación con nulas con nulas o escasas estrategias para resolver estos problemas.

De esta manera, en Chile se ha ido instalando un clima de la política educativa que se puede caracterizar como progresivamente punitivo en cuanto a las metas y tiempos para el mejoramiento educativo en general, y particular, respecto de la convivencia escolar. La Ley SEP y la Ley de Violencia Escolar, obligan a la escuela a mejorar la convivencia escolar, amenazándolas con medidas de castigo, menos recursos, menos autonomía, y, finalmente, con su cierre en caso de no resultar competentes.

La literatura existente sobre violencia y convivencia escolar reconoce y refuerza la noción de que, para prevenir la violencia escolar y mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas, no son efectivas las políticas de tolerancia cero o aquellas que focalizan la acción en castigar a las escuelas toda vez que trae consigo implicancias de segregación y exclusión social de las minorías (Araos y Correa, 2004). En vez de mejorar la calidad de los ambientes, este tipo de políticas aumentan la percepción de inseguridad y hacen generar estrategias alternativas de violencia para evitar el castigo. Recientemente, Cohen y Moffitt (2009) y Wayman, Spikes y Volonnino (2013) han propuesto que este tipo de políticas fomentadas desde el nivel macro-estructural —es decir, desde las leyes y políticas públicas en educación— crean ambientes de política punitivos (*punitive policy environments*) que no favorecen los procesos de mejoramiento educativo.

Como plantean Wayman, Spikes y Volonnino (2013), este es un fenómeno con cierto eco a nivel mundial, que guarda relación con lo que para Fardella (2013) y Wittman (2008) se denomina como *Políticas del Nuevo Management*, las que asociarían la mejora educativa a la mejora en los procesos de gestión, con permanentes procesos de rendición de cuentas (*accountability*) y pruebas basadas en estándares con altas consecuencias para las escuelas (*high-stakes testing*). En Estados Unidos, por ejemplo, la promulgación y puesta en marcha del Programa *No Child Left Behind Act* ha significado que las escuelas —y sus

profesores- son evaluados con base en el rendimiento educativo de los estudiantes, lo que genera consecuencias positivas y negativas para las escuelas y profesores, dependiendo de los resultados (Cohen y Moffit, 2009).

Este ambiente político híbrido -que invita a las escuelas a la mejora escolar pero las amenaza en caso de no cumplir- crea un escenario ambiguo que puede generar interpretaciones también ambiguas (Cohen y Moffitt, 2009), unas más próximas a la lógica penal y reglamentista (Llaña, 2008) y otras a la lógica pedagógica (Hevia, 2011). El problema es que esto no contribuye a procesos de agenciamiento colectivo que permitan a las escuelas avanzar hacia procesos de mejora sostenida de la convivencia escolar (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010).

La paradoja -a lo menos en Chile- es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades.

2. Gobernabilidad local en la educación pública: La comuna de Valparaíso como un estudio de caso

Valparaíso es una ciudad situada en la costa de la mitad de Chile, y es el hogar del principal puerto del país. La ciudad tiene una de las tasas más altas del país de desempleo (6,7%). En Chile, la educación pública es pública sólo en términos del financiamiento estatal, ya que para su financiamiento reciben un aporte del Estado por asistencia media de sus estudiantes durante las dos primeras horas de clases. Existen escuelas con aportes del Estado que son administradas por instituciones privadas, y otras escuelas que reciben estos aportes y son administradas por los gobiernos locales llamadas Municipalidades, a través de un Departamento de Educación o por medio de una Corporación de derecho privado. El último es el caso en Valparaíso.

La Corporación Municipal de Desarrollo Social Valparaíso (CORMUVAL) administra 56 colegios, 44 de las cuales son las escuelas que ofrecen educación primarias (Escuelas de educación básica). 43 escuelas se clasifican como “emergente” por la Ley SEP¹, lo que significa que sus puntajes en la prueba SIMCE, están por debajo de las expectativas. Durante los últimos 13 años, la matrícula total ha disminuido un 33% (de 36.747 estudiantes matriculados en el año 1998, a 24.789 en el año 2011). Esta disminución ha ocurrido en todas las regiones del país y se explica en términos generales por la migración a la educación particular-subsuventada. Para el Gerente General de la CORMUVAL, dicha migración se debe principalmente a los problemas de violencia escolar y convivencia escolar (Mortaga, 2011). Con recursos frescos recibidos a través de esta Ley, CORMUVAL contrató a una abogada para hacer frente a estas cuestiones. Naturalmente, en su calidad de abogada, esta persona ha implementado una serie de estrategias para la protección de los derechos del niño por vía de la detección de casos de vulneración e inicio de trámites de judicialización para procesar a los culpables. Este tipo

¹ La Ley SEP clasifica a las Escuelas en autónomas, emergentes y en recuperación, organizadas de mayor a menor nivel de reconocimiento y de autonomía para la organización de sus recursos.

de iniciativas son frecuentes en Chile y tienen una serie de implicaciones: la individualización de la violencia escolar y la externalización de la intervención en manos de otros profesionales como psicólogos y abogados (López, Morales y Ayala, 2009; López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Sin embargo, esta abogada se dio cuenta de las limitaciones de estas acciones y buscó la ayuda de nuestro equipo de investigación. Les ofrecimos la posibilidad de actuar como caso de estudio en el diseño, implementación y evaluación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar.

Nuestro propósito ha sido invitar a la CORMUVAL y a las escuelas participantes en la co-construcción del presente sistema de monitoreo de la convivencia escolar, con el fin de potenciar y fortalecer las capacidades colectivas del sostenedor y de las escuelas, en vez de disminuirlas, evitando el ingreso a las escuelas bajo el enfoque del experto en evaluación educativa.

3. La necesidad de enfoques basados en la evidencia que fortalecen (no disminuyen) a las escuelas

Como plantean Wayman, Spikes y Volonnino (2013), el uso de grandes conjuntos de datos difiere dependiendo de su propósito. Ciertamente, las encuestas a nivel nacional o estatal son en muchos aspectos diferentes de sistemas de monitoreo locales. Aunque ambos pueden usar el mismo conjunto de datos, hay una gran diferencia en términos de cómo los constituyentes (escuelas) participan en las decisiones sobre qué medir, cómo informar de las medidas, y qué hacer con los datos. Desde nuestro punto de vista, es importante avanzar en la práctica basada en la evidencia (Schildkamp y Ehren, 2013). Sin embargo buscamos un enfoque basado en la evidencia que permita empoderar a las escuelas, proporcionando oportunidades para el agenciamiento colectivo a través de la creación de capacidades de gestión de los líderes escolares, en lugar de disminuir o invisibilizar el papel de las escuelas.

Lamentablemente, el entorno de políticas punitivas descrito, pone en peligro las posibilidades de utilizar los datos y pruebas para apoyar a las escuelas, ya que las escuelas se sienten amenazadas por las consecuencias del uso de medidas estandarizadas. Por ello, hemos sido muy cuidadosos en diseñar y desarrollar un sistema de monitoreo de la convivencia escolar que evite la estigmatización de las escuelas por medio del ranking público, como ocurre en Chile con la evaluación nacional de la calidad de la educación SIMCE (López, Madrid y Sisto, 2012). Para ello, hemos potenciado y desarrollado prácticas que permitan ofrecer a las escuelas un espacio para mirarse a sí mismas y tomar decisiones pertinentes basada en evidencias locales.

De este modo, el desafío se encuentra en crear sistemas de monitoreo y seguimiento de un mejoramiento continuo de la calidad de la educación -en este caso, de la convivencia escolar específicamente- que se constituya como una oportunidad de aprendizaje permanente en la Escuela. Tal como señalan Román y Murillo (2012):

Creemos que uno de los más urgentes desafíos de la evaluación está en dar señales y evidencias de que es un buen y necesario aliado de los sistemas, de los docentes, y de las escuelas. Que su real aporte está más allá de establecer estándares y mostrar quiénes los alcanzan y quiénes no; más allá de clasificar escuelas y actores o más allá de ser una justificación para la sanción, el juicio y la estigmatización. Ciertamente se requiere conocer y analizar prácticas docentes, nivel de impactos de programas o la calidad de los logros y aprendizajes que alcanzan los estudiantes; pero todo ello ha de hacerse bajo el prioritario

principio de reingresar el conocimiento e información producida a la realidad abordada, para mejorar y fortalecer aquello medido y evaluado: es ese su principal sentido y valor. En esta evaluación como aliada, que se constituye en un pilar fundamental para conseguir los objetivos y desafíos buscados, el uso que de ella se haga en el campo educativo, debiera ser hoy el eje de atención y desarrollo de la propia evaluación y principalmente de los evaluadores (p. 8).

4. Monitoreo de la convivencia escolar: Una perspectiva internacional

Los sistemas de monitoreo pueden comprenderse desde distintos enfoques, los que no son necesariamente contradictorios entre sí. La perspectiva que compartimos junto a un grupo de colaboradores internacionales (Benbenishty y Astor, 2005, 2011) pone el foco en los sistemas de monitoreo como vehículos para gestionar políticas locales basadas en la evidencia, y utilizar datos para informar la gestión y la práctica. La recogida de datos exhaustiva, sistemática y repetida puede verse como suplemento, y a veces como una alternativa, a los métodos actuales de evaluación educativa tradicional, que recogen datos bajo diseños muestrales representativos y luego devuelven -si es que lo hacen- la información a las escuelas de manera somera, a través de algún informe escrito.

Por otra parte, consideramos que los sistemas de monitoreo deben ser vistos como un medio democrático que permita dar voz a los actores educativos, como los estudiantes y los padres, quienes rara vez se incluyen en las discusiones de política educativa. Desde este prisma, los sistemas de monitoreo son vistos como medios para empoderar a las escuelas, comunicando que las escuelas y los estudiantes pueden hacer una diferencia en base a sus propios datos y el debate que se genere localmente a partir de ellos, evidenciando que son receptores pasivos de las políticas nacionales o locales-comunales (Astor y Benbenishty, 2006; Benbenishty, 2013).

El sistema de monitoreo diseñado en Chile se basa en los sistemas concebidos y aplicados en Israel y California, por los Dres. Rami Benbenishy y Ron Avi Astor en diferentes niveles de aplicación (ciudad, región, Estado, nacional). Naturalmente, no es el mismo sistema en cada país, ya que cada uno debe cumplir con las necesidades y demandas locales. Los puntos en común que unen a nuestro sistema de monitoreo con los sistemas de seguimiento desarrollados por la red internacional son:

- a) Una perspectiva socio- ecológica como marco conceptual (Espelage y Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor y Benbenishty, 2009);
- b) Una aproximación basada en el uso de datos como evidencias para informar la toma de decisiones (*data-based driven approach*);
- c) Una apuesta por la creación de capacidades en los equipos de gestión escolar mediante el fortalecimiento de sus capacidades de interpretación y toma de decisiones; esto convierte al investigador-evaluador en facilitador en oposición a un rol de experto , y a las soluciones desde un flujo arriba-abajo a uno abajo-arriba; y
- d) Un interés por crear una plataforma para estudios transculturales sobre violencia escolar y clima escolar, así como en sistemas de monitoreo como medio de intervención basados en la evidencia (Benbenishty y Astor, 2011).

5. Monitoreando la convivencia escolar en Chile: Descripción del sistema

En Chile, como en otros países de Iberoamérica, el término “convivencia escolar” es ampliamente utilizado para referirse a lo que la literatura anglosajona define como el clima escolar. Sin embargo, la convivencia escolar no es exactamente lo mismo. El clima escolar es ya una construcción compleja que involucra diferentes dimensiones, como la satisfacción, el apoyo social, normas justas, la participación y la conectividad y seguridad de la escuela (López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales, 2012). Convivencia escolar implica generalmente estas dimensiones, pero puede implicar también otras, como las condiciones para el aprendizaje (Mena, Becerra y Castro, 2012), y el desarrollo de competencias para la vida, incluida la formación en habilidades sociales, competencias cívicas o de formación ciudadana y la gestión escolar democrática. Esta amplia acepción polisémica es histórica; la palabra convivencia está presente en muchas Constituciones Nacionales (Ortega Ruiz, 1998, 2013), lo que muestra la fuerza social que el concepto tiene en la población y cultura panhispánica.

En el marco del sistema de Medición y Evaluación de la Convivencia Escolar que forma parte inicial del sistema de monitoreo, hemos elegido para medir la convivencia escolar dimensiones como el clima escolar, el informe de la victimización estudiante (entre compañeros y de los profesores hacia los estudiantes), el informe de la intimidación al personal, y la seguridad en la escuela. Estas dimensiones son tradicionalmente reportadas en la literatura. Además, hemos incluido la dimensión subjetiva de la calidad de la vida escolar, a raíz de los desarrollos actuales sobre bienestar subjetivo y su relación con calidad de vida y desarrollo humano (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012), operacionalizado como la contribución social (Keyes, 1998, 2013) y la satisfacción con la vida (Kerr, Valois, Huebner y Drane, 2011).

El sistema de monitoreo que hemos diseñado contempla dos subsistemas en constante retroalimentación: un sistema de medición y evaluación de la convivencia escolar, y un sistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones.

El subsistema de medición y evaluación de la convivencia escolar, se presenta físicamente como una batería de medición compuesta por tres encuestas: una para ser aplicada a estudiantes, otra para los profesores y otra para los apoderados. Las condiciones de uso implican su aplicación a través de un sistema on line de aplicación que es presencial en las escuelas. Este sistema de medición y evaluación permite medir 9 escalas no evaluadas masivamente antes en el sistema escolar, entregando información pertinente y adecuada a las escuelas para la toma de decisiones.

La encuesta de estudiantes fue creada en *limesurvey* para ser respondida por estudiantes de 4º, 5º, 6º, 7º y 8º año básico, con opciones de audio para cada pregunta para evitar sesgos por comprensión lectora. Incluye 9 dimensiones: clima escolar, victimización de estudiantes, victimización de adultos a estudiantes, intimidación a profesores, porte de cuchillo, peligrosidad en la escuela, peligrosidad en el barrio, contribución a la escuela y satisfacción con la vida. La encuesta de profesores incluye 5 dimensiones: conductas de riesgo observadas en los estudiantes; victimización a profesores; percepción de seguridad persona en la escuela; capacitación y formación continua en convivencia escolar; prevención y respuestas a la violencia escolar. Por último, la encuesta de apoderados se aplica en papel para ser respondida por padres, madres y/o apoderados de estudiantes de

4º, 5º, 6º, 7º y 8º año básico. Incluye 5 dimensiones: satisfacción con la escuela; participación; normas antibullying; gestión de la convivencia; victimización a apoderados.

El componente de medición anterior contempla una fase posterior de evaluación, en la que se facilita a las escuelas poder juzgar “cómo están” en términos de la calidad de su convivencia escolar, entregándoles para ello una referencia que es percibida como legítima: las otras escuelas de su misma comuna. La pregunta que se formula y sobre la cual se emite un juicio, entonces, es “cómo está mi escuela en comparación a las otras escuelas de mi comuna”. Esto se realiza a través de un Reporte de resultados de estudiantes, de profesores y de apoderados. El reporte es un informe de devolución de resultados que contiene la posibilidad de visualizar los resultados en línea, con informes descargables que la propia escuela puede seleccionar, a la vez que pueda compararse con la media comunal (porcentualmente). Este sistema de reporte le permite a las escuelas analizar sus resultados de forma global, por escala, dimensión y pregunta, analizando de forma sencilla la información por curso y nivel. Los reportes se acompañan de un documento denominado “Claves para la lectura” que constituye un manual de usuario que apoya la lectura de los datos cuando estos son impresos para ser socializados con los demás miembros de la escuela. En el reporte on line, basta con colocar el cursor sobre el gráfico correspondiente para que aparezca la leyenda que describe cada dimensión o subdimensión.

Por otra parte, el sistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones se presenta en tres fases: una devolución de resultados, que opera a través de la entrega a las escuelas y al sostenedor (en esta fase piloto, a la CORMUVAL, sin la información del detalle por escuela) de un usuario y clave para descargar los resultados en una plataforma construida especialmente para ello. Esto se acompaña del documento “Claves para la lectura” y de un sistema interactivo de alta calidad y simplicidad en el sitio Web.

Luego, se inicia un proceso de asesoramiento en tres modalidades (vía web, presencial coaching, presencial inter escuela) para acompañar la toma de decisiones informada sobre la base de los resultados de la evaluación y medición de la convivencia escolar. Cada sistema de asesoramiento implica dos visitas en terreno al finalizar las fases intensivas de cada modalidad. En esta etapa, cada escuela elige la modalidad a la cual quiere adscribir. Ya que nos encontramos en la fase piloto del programa, y buscamos validar las modalidades de asesoramiento, hemos intencionado una distribución equitativa de escuelas en las tres modalidades. 13 escuelas seleccionaron la modalidad Inter-escuela, 16 escuelas seleccionaron la modalidad via Web (a través de un Aula Virtual en Moodle) y 15 escuelas seleccionaron la modalidad de coaching.

Finalmente, y luego de 5 meses de implementación de un plan de acción focalizado en los resultados de la medición y evaluación, y acompañado en todas sus fases en el proceso de asesoramiento, se vuelve a aplicar el sistema de encuestas con el fin de obtener la validación de cada modalidad de asesoramiento en términos de la efectividad de las mismas en el cumplimiento de su objetivo (mejorar la convivencia con base en la implementación de un plan de acción en convivencia por escuela y comunal).

Así, cada ciclo se completa con la evaluación-retroalimentación-apoyo a la toma de decisiones-reevaluación; y comienza nuevamente con la retroalimentación-apoyo a la toma de decisiones-reevaluación.

Lo genuino de este sistema es que es un sistema de monitoreo, no un programa “pre-empaquetado” que ofrece opciones de intervención como paquetes cerrados. En cambio, en el diseño de este sistema, la solución consiste en un servicio de asesoramiento que se orienta en primer lugar a interpretar los resultados de la evaluación, para luego acompañar el proceso local de toma de decisiones, lo que implica la capacidad del programa de adaptarse a la realidad local, y acompañar decisiones emergentes derivadas del análisis de resultados, sin prescripciones.

El sistema de asesoramiento posee elementos comunes y diferenciados: lo común tiene relación con el aprendizaje colectivo y el foco en la participación convirtiéndose en un asesoramiento de tipo colaborativo (Imbernón, 2007). Uno de los supuestos que guía las tres formas de asesoramiento se centra la consideración de y valoración de los conocimientos que los profesores han adquirido en su experiencia profesional, incorporando en el programa completo, conocimientos generados por las investigaciones –en este caso, la medición y evaluación de la convivencia escolar– y por expertos dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas (Montecinos, 2003). Así mismo, contempla algunos de los supuestos comunes de programas eficaces de formación docente: a) las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben; b) ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo; y c) contemplan evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores (Montecinos, 2003). Las diferencias se pueden evidenciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación de modalidades de asesoramiento

	VÍA WEB	VÍA COACHING	VÍA INTER-ESCUELA
Foco temático	Bienestar y calidad de vida	Declaraciones maestras y estados de ánimo	Comunidades de práctica
Modalidad	Aula Virtual en Moodle	Grupos de 5 escuelas con foco en procesos intra-grupales	Grupos de 3 a 5 escuelas con foco en procesos inter-grupales

Fuente: elaboración propia

Una de las hipótesis que guía este programa, guarda relación con la idea de que estas modalidades de asesoramiento permitirán desplegar mejoras educativas en convivencia escolar, lo que nos lleva a volver a aplicar la medición y evaluación de convivencia escolar una vez terminado el proceso de asesoramiento y así comprobar o refutar esta hipótesis.

6. Metodología

El objetivo de este proyecto es diseñar, implementar y validar un sistema de monitoreo continuo de la convivencia escolar, que facilita decisiones informadas sobre la forma de reducir la violencia escolar y mejorar el clima escolar, dentro de otras variables.

En el diseño, los aspectos metodológicos se decidieron con base en un supuesto clave: la necesidad de diseñar una heurística de bajo costo que permitiera a las escuelas, con el tiempo, incorporar el sistema de monitoreo en su gestión cotidiana.

El sistema de monitoreo, como se muestra en la Figura 1, incluye la recogida de datos sistemática y periódica sobre las dimensiones señaladas anteriormente.



Figura 1. Sistema de monitoreo de la convivencia escolar (más información en www.paces.cl)

Fuente: elaboración propia

Los informes son entregados a cada escuela y se le entrega a la Municipalidad (CORMUVAL), un informe a nivel de comuna-ciudad, implementando numerosas estrategias para ayudar a las escuelas y a los directores de escuelas a interpretar los resultados. Luego de esto, se ofrece un período de asesoramiento orientado hacia los procesos de toma de decisiones locales sobre la base de los datos locales recogidos. Estamos ofreciendo tres tipos de asesoramiento: a través de la web; mediante el aprendizaje inter-escolar, y mediante coaching. Los tres tipos de asesoramiento seguirán un esquema de procedimiento similar, que dará lugar a la elaboración y desarrollo de planes de mejora locales (o al fortalecimiento de los planes de mejora actuales, si ya existen), que involucran tanto a la escuela, así como al municipio. Esto se logrará con ciclos periódicos de información en un lenguaje sencillo y directo, y con los sistemas de apoyo que ayudan a obtener datos, analizarlos, y hacer los ajustes necesarios.

La hipótesis científica es que la implementación de este sistema de monitoreo, diseñado y validado científicamente, permitirá a las escuelas a tomar decisiones informadas sobre la gestión del clima escolar, disminuir los niveles de violencia en las escuelas, y mejorar la calidad del ambiente escolar. Para contrastar esta hipótesis, estamos usando un diseño cuasi -experimental, entre grupos, unifactorial (3 variables independientes) y multivariado (2 variables dependientes). Para el plan piloto, todas las escuelas públicas primarias de la ciudad de Valparaíso están participando (44 escuelas), utilizando un diseño de censo. Las escuelas han seleccionado uno de tres tratamientos (asesoramientos), previa recepción e interpretación del informe de convivencia escolar. Se añadieron dos grupos de control externos, que consisten en escuelas municipales de otra comuna y bajo la administración de otra corporación municipal.

En este artículo, presentamos los resultados de las propiedades psicométricas de la encuesta de estudiantes, utilizando para ello los datos del primer conjunto de datos de $N = 1.685$.

7. Participantes

Participaron $N = 1.685$ estudiantes (52,3% mujeres) de cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo básico.

8. Instrumentos

La construcción de la encuesta utilizó como referencia las siguientes escalas. Para todas las escalas excepto la última, se realizaron adaptaciones que consistieron en la elección de algunos ítems y/o en la adaptación lingüística.

Clima escolar. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden la percepción de clima escolar en términos de satisfacción con la escuela, apoyo social de profesores, normas justas, y participación.

Victimización de estudiantes. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de victimización entre estudiantes ocurridas durante el último mes, a nivel físico, exclusión social y por acoso sexual.

Victimización de personal del establecimiento. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de victimización realizadas por personal del establecimiento (adultos) a estudiantes durante el último mes.

Intimidación a profesores. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden las conductas de intimidación realizadas por estudiantes hacia profesores durante el último mes.

Peligrosidad en la escuela. Se adaptó la escala utilizada por Benbenishty y Astor (2005). Los ítems miden la percepción de la peligrosidad de lugares específicos de la escuela. Los ítems son agrupados en lugares/escenarios dentro de la sala de clases (con el profesor, con el reemplazante, sin profesor ni reemplazante) y fuera de la sala de clases (en el patio durante el recreo, en el patio fuera del recreo, etc).

Contribución a la escuela. Se adaptó la escala de bienestar social de Keyes (1998), la que ya había sido adaptada en un estudio previo por nuestro equipo, para el contexto escolar. Se utilizó únicamente la dimensión contribución a la escuela, al constatar que era la medición más estable y confiable para la población de estudiantes de cuarto básico. Los ítems miden la percepción que tiene el estudiante de ser un aporte valioso a la escuela.

Satisfacción con la vida. Se utilizó la Escala Multidimensional Abreviada de Satisfacción con la Vida (Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale, BMSLSS; Huebner 1994). La escala fue construida basándose en los 6 dominios de satisfacción con la familia, amistades, escuela, sí mismo, medio ambiente, y apreciación global de satisfacción con la vida. La escala ha sido validada para niños y jóvenes entre 8 y 18 años. Se utilizó la versión publicada por Kerr, Valois, Huebner y Drane (2011).

9. Procedimiento

Para la elección de los ítems y adaptación semántica, se trabajó con un grupo de 6 profesionales de los equipos psicosociales (2 psicólogos, 2 asistentes sociales, 2 educadoras diferenciales) de tres escuelas de la CORMUVAL (Proyecto PIA-CONICYT CIE-05). El objetivo procedimental fue evaluar la pertinencia y suficiencia de los ítems empleados a nivel internacional, CON las escuelas. Producto de este trabajo colaborativo, se seleccionaron ítems y se adaptó la forma de hacer la pregunta acorde al contexto chileno. Además, en la escala de victimización de estudiantes, se agregaron ítems de cibermaltrato (acoso por internet o teléfono celular). Este proceso contó con la participación y asesoría de la red internacional, que sugirió los ítems relevantes que debiesen conservarse para efectos de investigación comparativa.

Para la aplicación de las encuestas a estudiantes, como hemos señalado, el subsistema de medición consiste en una batería de instrumentos que se administran a los estudiantes como una aplicación web en línea. Las encuestas online fueron administradas en los establecimientos educativos por parte de un monitor del equipo de investigación previamente capacitado, que contaba con el apoyo del Encargado de Convivencia de cada escuela (cargo requerido por la Ley de Violencia Escolar, generalmente el orientador o psicólogo). La encuesta online se administró en forma grupal cada curso utilizando un procedimiento tradicional que aunque fue en los computadores, imitó el estilo de aplicación tipo lápiz-y-papel: se llevó toda la clase a la sala de ordenadores-computadores, y se pidió a los estudiantes responder el cuestionario en un estudiante por relación de PC. Los estudiantes ingresaban a la encuesta mediante un usuario y clave secreta, la que no fue entregada a los establecimientos para garantizar la confidencialidad de los datos. Todos los ítems incluían la opción “no sé/no quiero contestar”. Esta opción no obtuvo más del 8% de respuestas para todos los ítems. Además, para evitar sesgos de comprensión lectora, todos los ítems contaban con la opción de audio, lo que implicó que la encuesta se “autoleía” si se presionaba el respectivo botón con el mouse al lado de cada pregunta escrita. De esta manera, los estudiantes que quisieran podían escuchar el ítem con audífonos que fueron entregados por el equipo de investigación.

Para la administración de la encuesta de docentes se utilizó un procedimiento similar, sin opción de audio. En cambio, la encuesta a apoderados fue administrada en papel, dadas las dificultades de alfabetización digital. Se aplicó durante la reunión mensual de padres, madres y apoderados.

En las tres encuestas, no se pidió a los estudiantes, profesores y apoderados entregar sus nombres, para resguardar el anonimato de las mismas de cara a las escuelas. No obstante, para el caso de los estudiantes, la clave secreta sí permite al equipo de investigación identificar al estudiante y docente, lo que permite la realización de estudios longitudinales tras las aplicaciones de los siguientes ciclos.

10. Resultados

10.1. Propiedades psicométricas del subsistema de medición

La Tabla 2 muestra las propiedades psicométricas de las escalas del cuestionario de estudiantes y su nivel de consistencia interna, medido según el índice alpha de Cronbach. Como muestra la Tabla 1, todas las escalas tienen buenos niveles de alfa cuando son tratados como escalas unidimensionales.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y coeficientes alpha para cada escala.

	M	DT	A
Clima escolar	3.06	0.50	.92
Victimización de estudiantes	3.99	5.03	.91
Victimización del personal	1.16	0.48	.95
Intimidación a profesores	1.11	0.35	.94
Lugares peligrosos en la escuela	15.66	5.42	.87
Contribución a la escuela	2.80	0.74	.88
Satisfacción con la vida	3.96	0.74	.86

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de estudiar la validez de constructo, se analizó la estructura interna de las dimensiones de clima escolar y victimización de estudiantes a través de la técnica de análisis factorial exploratorio. Para ello, primero se analizaron los ítems con datos faltantes. Como se trata de encuesta online sin opción de avanzar hasta contestar un ítem, pero con la opción “no sé/no quiero contestar” para todos los ítems, se decidió realizar el tratamiento de datos faltantes, identificando y eliminando los ítems con más del 10% de respuestas a la opción “no sé / no quiero responder”. Bajo este criterio, se eliminaron 4 ítems de la escala de clima escolar (ítems 3, 20, 25 y 27).

Tabla 3. Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para Clima Escolar (α para la escala total = .92)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Satisfacción con la escuela ($\alpha = .77$)	
A mí me gusta venir a esta escuela	.53
Yo me siento bien en esta escuela	.63
Los estudiantes de mi escuela disfrutan pasar tiempo juntos	.65
La mayoría de los estudiantes de mi escuela son atentos y quieren ayudar	.57
Otros estudiantes me aceptan tal como soy	.71
Me siento seguro(a) y protegida(a) en la escuela	.61
Factor 2: Apoyo social de profesores y normas justas ($\alpha = .89$)	
Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan	.68
Ante emergencias, un adulto siempre está allí para ayudar	.74
Cuando lo necesito, puedo hablar con un profesor en mi escuela	.75
Cuando tengo problemas personales, puedo hablar con un profesor	.66
Tengo confianza en la mayoría de los adultos de mi escuela	.65
Mi relación con mis profesores es buena y cercana	.64
Los profesores de mi escuela se preocupan por los estudiantes	.80
Mis profesores se esfuerzan por favorecer el buen trato y convivencia	.74
Las reglas de conducta en mi escuela se aplican de manera adecuada y justa	.66
Se informa claramente a los alumnos qué pasa si rompen las reglas de la escuela	.60
En los recreos hay profesores afuera asegurando que no haya violencia	.60
Los adultos y profesores tienen éxito en manejar la violencia durante los recreos	.66
Factor 3: Participación de estudiantes ($\alpha = .79$)	
Mi escuela impulsa la participación de los estudiantes	.60
En mi escuela la participación de los estudiantes es tomada en serio	.66
Los estudiantes colaboran en la construcción de las normas de convivencia y disciplina dentro del curso	.60
Los estudiantes colaboran en la construcción de normas de convivencia y disciplina para la escuela en general	.66
El personal de esta escuela se esfuerza en que los estudiantes participemos en las decisiones importantes	.60

Fuente: elaboración propia

El análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación Varimax mostró que las escalas del clima escolar, la victimización de los compañeros, y la seguridad en la escuela pueden ser utilizadas como escalas multidimensionales. Las Tablas 3, 4 y 5 muestran los niveles de alfa y las cargas factoriales de los ítems para cada una de estas dimensiones. En la escala de Clima Escolar, la solución factorial arrojó tres factores. En contraste con la solución original de cuatro factores reportada por Benbenishty y Astor (2005), los factores de apoyo social y normas justas se agruparon en un factor en esta muestra.

Tabla 4. Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para la Escala de Intimidación de Estudiantes (α para la escala total = .91)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Física ($\alpha = .82$)	
Un estudiante te agarró o te empujó a propósito	.52
Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, golpeó o te dio una cachetada	.71
Un estudiante te dio una fuerte golpiza	.71
Te metiste en una pelea y recibiste atención médica	.66
Un estudiante te amenazó con un cuchillo y tú viste este cuchillo	.67
Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño	.71
Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares	.58
Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales a propósito	.49
Factor 2: Verbal ($\alpha = .82$)	
Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti o tu familia	.70
Un estudiante te humilló o hizo sentir mal	.76
Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen, religión	.62
Un estudiante amenazó que te haría daño dentro o fuera de la escuela	.61
Fuiste chantajeado(a) bajo amenazas por otro estudiante	.77
Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros	.74
Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien te haría daño	.74
Factor 3: Exclusión social ($\alpha = .75$)	
Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte	.64
No te invitaron a cumpleaños u otras actividades para hacerte sentir mal	.54
Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar o jugar contigo	.65
Factor 4: Ciber-acoso ($\alpha = .76$)	
Un estudiante publicó tu foto en Internet o por celular para hacerte daño	.61
Recibiste mensajes de insulto/burlas por Internet o celular de otro estudiante	.62
Recibiste amenazas de otro estudiante por Internet o por celular	.70
Factor 5: Acoso sexual ($\alpha = .82$)	
Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías	.61
Un/una estudiante fotografió o grabó tu cuerpo y las subió a la web o celular sin que tú quisieras	.81
Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa (por razones sexuales)	.80
Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera sexual sin que tú quisieras	.78
Un/una estudiante me envió imágenes sexuales por internet o celular sin que yo quisiera	.72

Fuente: elaboración propia

En cambio, el AFE sugirió que las escalas de victimización de personal del establecimiento, intimidación a profesores, contribución a la escuela y satisfacción con la vida deberían ser tratadas como escalas unidimensionales.

Estos resultados se tomaron en cuenta para la construcción de la segunda fase del proyecto, el subsistema de retroalimentación y apoyo a la toma de decisiones. Específicamente, los reportes fueron construidos tomando como base el carácter uni- o multi-dimensional de cada escala.

Tabla 5: Análisis de Componentes Principales con Rotación Varimax y Coeficientes Alpha para la Escuela de Lugares Peligrosos en la Escuela (α para la escala total = .87)

ITEM	CARGA FACTORIAL
Factor 1: Lugares peligrosos en la sala de clases ($\alpha = .61$)	
La sala de clases con el profesor(a)	.79
La sala de clases con el profesor(a)	.82
La sala de clases con el profesor(a)	.58
Factor 2: Lugares peligrosos fuera de la sala de clases ($\alpha = .86$)	
El patio durante el recreo	.55
El patio en horario de clases	.58
Alrededor de la escuela a comienzos de clase	.68
Alrededor de la escuela al final de clases	.65
Los pasillos	.78
Los baños	.77
El comedor	.70
En la micro, transporte escolar o en el trayecto a la escuela	.68

Fuente: elaboración propia

Tabla 6: Correlaciones de Lugares peligrosos a la escuela, Bienestar y Ambiente escolar, con los Tipos de Victimización e Intimidación con medidas entre escalas y dimensiones.

	VE						
	EXCLUSIÓN SOCIAL	VE FÍSICA	VE VERBAL	VE CIBER	VE SEXUAL	VP	IP
Lugares peligrosos: en sala de clases	.15(**)	.26(**)	.21(**)	.19(**)	.14(**)	.11(**)	.21(**)
Lugares peligrosos: fuera de sala de clases	.25(**)	.33(**)	.27(**)	.23(**)	.22(**)	.12(**)	.28(**)
Contribución a la escuela	-.14(**)	-.13(**)	-.14(**)	-.13(**)	-.16(**)	-.07(**)	-.09(**)
Satisfacción con la vida	-.23(**)	-.24(**)	-.23(**)	-.22(**)	-.23(**)	-.07(**)	-.19(**)
CE satisfacción con la escuela	-.21(**)	-.23(**)	-.29(**)	-.21(**)	-.17(**)	-.07(**)	-.08(**)
CE apoyo de profesores y normas justas	-.22(**)	-.24(**)	-.26(**)	-.25(**)	-.24(**)	-.13(**)	-.18(**)
CE participación	-.20(**)	-.20(**)	-.24(**)	-.19(**)	-.18(**)	-.09(**)	-.12(**)

Nota. CE = Clima Escolar; VE = Victimización de Estudiantes; VP = Victimización de Personal; IP = Intimidación a Profesores.

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6 muestra las correlaciones para todas las dimensiones y escalas. Como era de esperar, hubo asociaciones significativas positivas entre la victimización entre estudiantes, victimización de personal e intimidación a profesores. También se observan, como es de esperar, asociaciones significativas negativas entre la victimización y el clima escolar, la contribución social y la satisfacción con la vida.

11. Tensiones y desafíos iniciales

Actualmente se están llevando a cabo entrevistas cualitativas con equipos de convivencia en 5 escuelas con el fin de evaluar el sistema de monitoreo en sus diferentes componentes. Si bien éstas no han sido analizadas completamente aún, el pre análisis nos lleva a concluir lo siguiente:

- a) Existe una resistencia inicial de los directores de escuelas hacia el proyecto, considerando que éste viene a recargar el trabajo docente.
- b) Existe una necesidad de mayor presencia del equipo en las escuelas, con el fin de socializar mejor la información vinculada con el proyecto, para derribar mitos como que este proyecto está siendo financiado por la CORMUVAL utilizando dineros de las escuelas.
- c) Existe una posible falta de pertinencia cultural y/o temporal del sistema de monitoreo en las escuelas que están pasando por momentos difíciles debido a las fusiones escolares y las escuelas identificadas por los estudiantes y la comunidad como “escuelas sinfu” (abreviación utilizada culturalmente para declarar que estas escuelas no ofrecerían un futuro para sus estudiantes: sinfu = sin futuro), es decir, escuelas en las que los problemas, al parecer, no son la convivencia escolar, sino de “sobrevivencia escolar”. En este sentido, las escuelas reclaman un componente sociocultural y estructural de muchas temáticas de convivencia escolar, declarando que el origen de estos problemas estaría relacionado con la alta segregación de clase social que vive nuestro sistema escolar, el que hoy día tiene a sus estudiantes distribuidos en las escuelas por clase social. Los estudiantes con mayor poder adquisitivo, ingresan a escuelas privadas, los estudiantes de clase media o con algún poder adquisitivo, ingresan a escuelas particulares subvencionadas (de financiamiento compartido entre el Estado y los padres), mientras que los estudiantes de sectores de pobreza, ingresan al sistema administrado por las Municipalidades (cuyo financiamiento depende exclusivamente de los aportes del Estado).
- d) Existe apoyo inicial de los equipos psicosociales escolares (compuestos por psicólogos y trabajadores sociales), así como de algunos equipos del programa de integración escolar (psicólogos y educadores diferenciales), quienes ven este sistema de monitoreo como una oportunidad para desarrollar un enfoque más psicosocial y menos clínico individual para hacer frente a la violencia escolar.
- e) Existe un apoyo inicial de varios directores de escuela, para los que el seguimiento está siendo entendido como una ayuda, una herramienta para la gestión. Esto suele ocurrir luego de al menos dos actividades de socialización del proyecto. Esto es lo que necesitábamos en términos de proporcionar evidencia sobre lo que está pasando en sus escuelas, cómo lo están haciendo en comparación con un legítimo otro (otras escuelas públicas municipales de la ciudad), y cómo se puede transformar la evidencia a la práctica a través de los planes de mejora que asignan recursos y establecen prioridades.

12. Conclusiones

Para nosotros, una forma de evaluación como aliada y no como amenaza para el cambio, es a través del monitoreo local y permanente. En este estudio, hemos dado cuenta del sentido y diseño de este sistema de monitoreo de la convivencia escolar. Los resultados

del análisis de las propiedades psicométricas del subsistema de medición, presentados aquí, nos permiten concluir que la encuesta para estudiantes es fiable y válida. Si bien el estado de avance del proyecto no permite aún dar cuenta de la validación del subsistema de asesoramientos, los reportes iniciales de la evaluación nos permiten concluir que los directivos evalúan inicialmente la propuesta de distintas formas, existiendo resistencias iniciales de parte de algunos de ellos, en relación al sentido de la propuesta para su quehacer y gestión cotidiana. No obstante, tras la socialización del proyecto y la entrega de los reportes, el acompañamiento en la interpretación y el inicio de los asesoramientos, la valoración tiende a ser positiva. No obstante, aún es necesario profundizar más en la evaluación cualitativa de la propuesta por parte de los participantes, así como en los efectos a nivel cuantitativo.

A modo de discusión, y en relación al para qué de la evaluación en convivencia escolar, quisiéramos señalar que sistemas de monitoreo como el que hemos descrito aquí podrían utilizarse democráticamente y de manera positiva para fortalecer las capacidades de la escuela; pero también podrían ser mal utilizados y abusados por aquellos en el poder.

En particular, nos referimos a la práctica del “ranking” que en Chile se ha estado empleando, y que consiste en el uso de datos de la prueba SIMCE para individualizar a las escuelas de forma pública, lo que conlleva la denostación de las escuelas que obtienen peores resultados, que son generalmente las escuelas a las que asisten los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y con mayores dificultades escolares. Esta es una práctica que ocurre a nivel internacional, siendo reportada en Estados Unidos (Cohen y Moffitt, 2009), en Inglaterra y en otros países. Está muy ligada a las presiones de los medios de comunicación por hacer públicos los resultados de las escuelas. Pero también ha sido promovida por gobiernos que han reducido la evaluación de la calidad de la educación al rendimiento en pruebas estandarizadas. En el caso de Chile, su punto cúlmine fue la publicación de un “semáforo de la calidad de la educación” que llegó a manos de todos los padres, madres y apoderados en el año 2011. Este consistía en un mapa que identificaba a las escuelas con peores rendimientos con color rojo, a las mejores, con verde y a las regulares, con amarillo, promoviendo la competencia entre escuelas y el clientelismo de los padres. Este mapa, no era más que un semáforo de la pobreza en Chile (López, Madrid y Sisto, 2012) y su uso fue rápidamente desestimado por simplista, reduccionista y discriminador.

En nuestro caso, hemos sido muy cuidadosos en evitar el ranking, lo que ha significado que en el compromiso inicial de colaboración con la CORMUVAL, se explicitó que a ésta no se le entregarían los resultados por colegio, sino por comuna. Los directores de escuela reciben sus reportes por escuela, y pueden compararse con el resultado a nivel comunal, pero no reciben los resultados del resto de las escuelas. Naturalmente, las escuelas podrán compartir sus reportes si así lo estiman conveniente, pero el foco de nuestro mensaje ha sido que este sistema es relevante, si logra fortalecer las capacidades de las escuelas para gestionar mejoras en la convivencia escolar a partir de la identificación y reconocimiento de su realidad, empleando para ello instrumentos confiables y válidos. No es relevante y puede disminuir las capacidades de la escuela, si en vez de ayudarlo a mirarse a sí mismas y orientar el cambio, este sistema se utiliza como instrumento de comparación y denostación.

Esta discusión, acerca del para qué de la evaluación en convivencia escolar, se contextualiza en el marco de la política educacional chilena actual, en una nueva Agencia

para la Calidad de la Educación creada por la nueva Ley General de Educación, cuyo propósito es ampliar la evaluación de la calidad de la educación incluyendo otros indicadores adicionales al rendimiento académico. Uno de estos indicadores es el clima de convivencia escolar. Esta Agencia jerarquizará escuelas basándose en estas medidas, quienes deberán mejorar bajo la amenaza de cierre de la escuela, si es que no mejora en un lapso de cuatro años. En nuestra opinión, esto aumentará el ambiente de políticas punitivas.

Entonces, hay preguntas claves que se derivan de nuestro trabajo. Los sistemas de monitoreo generan gran cantidad de información. ¿De qué manera esta información se traduce en la política? ¿De qué manera esta evidencia se traduce en intervenciones y prácticas que las escuelas pueden implementar? Hemos decidido atenernos a unos principios fundamentales: la creación de capacidades en las escuelas, proporcionando herramientas para la toma de decisiones, y la transformación de asesoría en la construcción del agenciamiento colectivo.

Las limitaciones de este trabajo, no se encuentran en el instrumento, el cual ha quedado validado como un instrumento fiable y válido, sino más bien, en el proceso mismo de monitoreo. La creación de un ambiente no punitivo en un contexto de permanente amenaza a las escuelas implica un desafío para el proceso de asesoramiento: generar vínculos de confianza en contextos de competencia, generar capacidad de autoobservación en contexto de amenaza, y generar innovaciones en contextos de altas demandas técnicas. Son altas las posibilidades de que las escuelas interpreten que este programa es una demanda más, y homologuen sus experiencias previas de intervenciones a los sentidos de este trabajo. Esta limitación, política y contextual, debe ser considerada en cada planificación, en cada acción que se lleve a cabo en el marco de este proyecto, o de lo contrario, el proyecto corre el riesgo de convertirse en un proyecto más de tantos que no logran posicionarse desde la localidad de las prácticas, y desde la mejora continua.

Referencias

- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2006). *Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*. Los Ángeles, CA: University of Southern California, Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- Benbenishty, R. y Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R. y Astor, R. A. (2011). Making the case for an international perspective on school violence: Implications for theory, research, policy, and assessment. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 18-36). Nueva York: Routledge.
- Benbenishty, R. (2013). *Implementing Monitoring Systems on Multiple Levels: Lessons Learned from Israel*. Monitoring school violence: Lessons Learned and Challenges for International Collaboration. American Educational Research Association, San Francisco.
- Cohen, D. K. y Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did Federal regulation fix the schools?*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Kerr, J.C., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high school adolescents. *Child Ind Res*, 4, 127-144.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182
- Llaña, M (2008). *Las voces de los actores*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Estudio encargado por el Ministerio de educación.
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyke*, 20(2).
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. y Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En: MINEDUC,. *Evidencias para políticas públicas en educación*. Santiago: Centro de Estudios, MINEDUC.
- López, V., Madrid, R. y Sisto, V. (2012). Red light in Chile: Parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. En H. Cuadra-Montiel (ed.), *Globalization - Education and Management Agendas* (pp 28-54). Rijeka: InTech.
- Mena, M. I., Becerra, S. y Castro, P. (2012). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos, desafíos. En J. Catalán (ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 16-38). La Serena: Universidad de La Serena.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-28.
- Montecinos, C., Sisto, V. y Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education* 46(4), 487-508.
- Mortaga, G. (2011). *Clima y convivencia escolar: Una mirada social-ecológica*. Valparaíso: 27 abril.

- Ortega Ruiz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruiz, R. (2013). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: ciberconvivencia. Conferencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar*. Santiago de Chile, 12-14 junio.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: Bienestar subjetivo, el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2012). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 7-12.
- Schildkamp, K. y Ehren, M. (2013). From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools? En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education*, (pp. 49-67). Dordrecht: Springer.
- Wayman, J. C., Spikes, D. D. y Volonnino, M. R. (2013). Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 135-153). Dordrecht: Springer.
- Wittman, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 33-54.

A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita

Learning assessment in times of written text

Thalita H. Faleiros*
Maria A. A. Pimenta**

UNIUBE

Tratamos da avaliação da aprendizagem, por considerá-la parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se desvelar a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação e como avaliam de fato. Os tipos de avaliação adotados e praticados revelam uma preocupação exacerbada voltada para a promoção. O objetivo do estudo foi analisar a maneira como as concepções de avaliação se manifestam nos instrumentos de avaliação dos professores, com a tentativa de verificar de que maneira ela é feita no contexto educacional. Foi realizada uma pesquisa de campo no Ensino Fundamental I, na qual foram realizadas entrevistas com doze professoras e uma pesquisa documental com os Planos de Gestão e com instrumentos de avaliação utilizados. Foram tratados os aspectos conceituais e históricos da avaliação, bem como as implicações das políticas públicas nesse contexto. A análise dos dados (das entrevistas e dos documentos) mostraram que, apesar das concepções dos sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas teorias de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Prática pedagógica, Concepções de avaliação, Instrumentos de avaliação.

Assessment is considered an indispensable part of the teaching-learning process. We tried to uncover the relationship established between what teachers think about assessment and how they really evaluate. The way teachers think assessment influences their behavior and hence the quality of the whole process of teaching and learning adopted in the classroom. The objectives of the study were: identify the conceptions that teachers have about assessment; detect how the assessment is carried out in the educational context, or, in other words, describe how the teachers evaluate the knowledge of their students in practice; and see how the concepts are presented in the way teachers assess. To reach this objective, was made, besides the research of literature on the subject, a field research through interviews and documentary analysis with the assessment tools provided by the interviewed people. Was treated the conceptual and historical aspects, which are instrumental in how people think the assessment process today. The analysis of the interviews and documents have shown that, despite the conceptions of the individuals surveyed demonstrate knowledge of new theories of assessment, the inertia of the current system overrides their ability to incorporate these concepts to practice.

Keywords: Assessment, Pedagogical practice, Conceptions of assessment, Assessment tools.

*Contacto: thalita_haber@yahoo.com.br

**Contacto: pimenta@mpc.com.br

Introdução

Os sistemas de avaliação, bem como seus métodos e práticas, têm merecido atenção por parte dos pesquisadores, pois denunciam “a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios que se instalam no ensino brasileiro” (Sousa, 1993:13). Índices como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – a despeito de toda polêmica acerca da legitimidade desse tipo de avaliação – atestam que há ainda muito a se avançar para que a prática do ensino corresponda à efetiva aprendizagem.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador “calculado por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar” (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2011). Os resultados do IDEB de 2009 mostram que temos um desempenho abaixo da média dos países desenvolvidos, que é a meta que o governo brasileiro pretende alcançar (média 6). O índice atingido foi de 4,6 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 nas séries finais e 3,6 no Ensino Médio.

No PISA, o Brasil ficou entre os três países que mais cresceram entre 2000 e 2009, saindo de 368 pontos para 401. Porém, ficou evidenciada uma falta de equidade interna com relação à qualidade do ensino já que:

No país, é possível encontrar estudantes com desempenho comparável ao dos chilenos - que contam com o melhor sistema de ensino da América Latina, segundo as avaliações internacionais - e outros com o aprendizado semelhante ao do Panamá ou Azerbaijão (Cieglinski, 2010:17).

Considerando a importância do professor no processo de avaliação, pensamos em pesquisar como as concepções dos professores sobre a avaliação influenciam sua prática avaliativa? O que se intentou buscar foi a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação, que importância atribuem a ela, de que maneira ela está ligada ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com aquilo que, de fato, é realizado em sua prática educativa, quais tipos de avaliação são adotados, como é feita.

Os tipos de avaliação praticados revelam uma preocupação exacerbada com a promoção, isto é, com as notas, mesmo que essas não reflitam o percurso de construção e aquisição do conhecimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 2001). Em contrapartida, ao longo dos últimos anos, o conhecimento sobre avaliação tem evoluído no sentido de uma perspectiva formativa, que privilegia o processo. Para tanto, as concepções sobre avaliação vêm sendo reformuladas na tentativa de se compreender o processo em que o estudante está envolvido, abandonando-se a visão de que ela seja um mero recurso de classificação. Entretanto, em geral, essa perspectiva mantém-se, ainda, no âmbito do discurso.

A escolha dessa temática se apoiou também na ideia de que a avaliação é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, mas ao se estudar esse fenômeno nas práticas atuais das escolas, observa-se que há um longo caminho a ser percorrido rumo ao aprimoramento das técnicas existentes. Caminho esse que, somente poderá ser trilhado, se ocorrer também uma mudança nas condições sócio-político-culturais predominantes. Luckesi (2001:29) desvela os determinantes do que se pratica nas escolas, ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in genere, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

Pensando assim, percebe-se a relação que há entre o que é praticado –desenvolvido junto aos estudantes no que se refere à avaliação– com a ideologia dominante, socialmente construída, e que desencadeia o que hoje se pratica nas escolas.

Dentre os objetivos da pesquisa realizada, destacaram-se: a) geral: analisar se as concepções de avaliação dos professores são coerentes com os instrumentos utilizados por eles para avaliar; e b) específicos: identificar quais as concepções que os professores têm acerca da avaliação; detectar as diretrizes que orientam a realização da avaliação no contexto educacional; e descrever como e o quê o professor avalia na prática.

Diante do cuidado que envolve o objeto e os procedimentos desta pesquisa, o protocolo de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba e aprovado em 19/05/2011, sob o parecer número 041/2011.

Coletar dados sobre as concepções dos professores e analisá-los juntamente com os instrumentos de avaliação utilizados não costuma ser uma prática comum no meio acadêmico. Esse fato pode se justificar a partir de uma visão de que este tipo de investigação poderia expor desnecessariamente o professor. Sobre esse aspecto concordamos com a perspectiva de Freitas (2002) que explica a forma da escola atual, dizendo que:

As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (p. 80)

Pensamos que, para servir ao modelo descrito, as escolas compartilham de práticas que estimulam a classificação numérica nas avaliações. O delineamento teórico desta pesquisa pretendeu dar mais ênfase nos aspectos culturais presentes no contexto das concepções e práticas dos professores, por saber que esse “formato” da escola influencia diretamente nessas concepções e, ainda mais, nos instrumentos que são utilizados para avaliar. Devemos reiterar que as instituições pesquisadas têm nosso respeito por exercerem a prática do ensino com seriedade, bem como pelo fato de terem aberto suas portas a esta pesquisa, o que proporcionou a realização desta discussão.

Como afirma Freitas (2002),

O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. Não foi o professor quem inventou esta lógica; ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. Esta lógica é tão comum que é dada como certa, sem questionamento; o professor não tem poder para mudá-la, deve trabalhar supondo-a. (p. 80)

1. Fundamentação teórica

É recente a concepção de que a aprendizagem não é sinônimo de acúmulo de conteúdos e que o estudante deve ser também sujeito de seu processo de formação. Segundo essa visão, a aprendizagem é um fenômeno que ocorre de dentro para fora. Não é a realidade externa que simplesmente se impõe ao sujeito, mas é ele que, no processo, capta-a de modo reconstrutivo, interpretativo (Aquino, 2009 e Demo, 2004, *Apud* Cavalcanti Neto). O contrário dessa concepção é o que Freire (1996), chama de “educação bancária”, ou seja, a prática pedagógica concebida exclusivamente como transmissão.

O professor cumpre um papel relevante, pois é ele o responsável por fazer todo o processo acontecer, de fato, em sala de aula. Sendo ele o mobilizador da dinâmica de aprendizagem, é necessário o estudo de suas concepções à medida que a avaliação é um elemento fundamental na prática pedagógica.

Muito já se cogitou sobre o real papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (Dias Sobrinho, 2003; Estrela e Nóvoa, 1999; Hadji, 2001; Hoffmann, 1991, 2003; Moretto, 2008; Luckesi, 2001; Perrenoud, 1999; Sousa, 2008; dentre outros). “As primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir” (Depresbiteris, 1989:5), ou seja, tinha um caráter técnico, mecânico e quantitativo. Sob o domínio dessa concepção, a avaliação possuía um caráter instrumental, sendo utilizada apenas para verificar o grau de domínio que os alunos possuíam sobre certos conteúdos. Esse entendimento de que a avaliação é um instrumento neutro, indiferente ao processo de ensino-aprendizagem, vem sendo contestado nos últimos anos pelos estudos dos autores supracitados.

De fato, Haydt (2004) comenta a existência dessa concepção de avaliação neutra, classificatória e “bancária” (Freire, 1996) quando observa que:

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo. (p.286)

Isso significa que a avaliação, tal como vem sendo praticada, faz parte de um contexto que caracteriza um modo de ver e pensar a Educação. Contexto este que vem sendo revisto por autores que acreditam na transformação das práticas pedagógicas à medida que novas concepções sobre essas mesmas práticas podem ser pensadas. Além disso, Haydt (2004) aponta para a evolução nas maneiras de conceber a avaliação, afirmando que:

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, [...] a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento (p.286).

Assim sendo, o âmbito da avaliação da aprendizagem tem-se deslocado do lugar que vinha ocupando ao longo dos anos, pois segundo uma visão mais contemporânea, o estudante deveria passar de uma condição de aprendizagem passiva, para outra ativa. Para que seja possível alocar-se a avaliação em um processo de ensino-aprendizagem

mais dinâmico (como o observado na citação acima), é preciso que se tenha uma proposta metodológica e, como ressalta Zabala (1998:27), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino”, e é esta concepção que buscamos desvelar.

Como a avaliação está intimamente implicada em todo o processo de escolarização, Zabala propõe uma ampliação da definição de educar para o âmbito político e afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (1998:28); ou seja, a avaliação desse sujeito deve corresponder ao que se espera dele como cidadão.

Esta ampliação é reiterada por Morin (2006:65) ao afirmar que “a Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Sendo assim, a educação não pode se limitar ao aprendizado de conteúdos específicos e fragmentados, mas proporcionar condições para se compreender a complexidade em que estamos enredados, tanto na natureza, quanto nas relações sociais.

Educar, então, pressupõe bem mais do que a assimilação de conteúdos. É modificar estados e processos mentais, é oferecer um espaço produtivo para que os estudantes criem novas realidades e se desenvolvam, promovendo modificações significativas e duradouras em suas vidas.

E qual seria, então, o papel da avaliação nesse processo? O que é avaliar? Quais são os mecanismos que possibilitam obter informações acerca do rendimento individual de cada aluno? Por quais motivos se avalia? Essas são questões que, ao longo do tempo, têm sido levantadas para se compreender, bem como para aprimorar os conceitos e as práticas educativas.

2. Metodologia

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em duas escolas situadas na região Sudeste do Brasil. Está alinhada com uma abordagem qualitativa, que visa problematizar a maneira como os professores de Ensino Fundamental I veem a avaliação e a sua prática no contexto educacional.

Para tentar responder à questão proposta, foi realizada uma pesquisa de campo. Nela, foram feitas entrevistas com professores, cujo objetivo era coletar suas concepções sobre avaliação para comparar, posteriormente, com os instrumentos que utilizavam. Além disso, para contribuir na análise do problema de estudo, foi feita uma pesquisa documental, que englobou os instrumentos de avaliação utilizados por esses professores em suas práticas e os Planos de Gestão das escolas.

A pesquisa documental se justificou pela necessidade de comparar aspectos sobre as informações apresentadas nas entrevistas, e de que modo as práticas adotadas pelos sujeitos da pesquisa se relacionavam com suas concepções. Como afirmou Quinquer (2003:15) “A maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares está intimamente relacionada com as concepções que têm os docentes sobre o ensino e a aprendizagem”; ou seja, a construção de uma avaliação depende de como o professor a concebe, de onde se quer chegar com ela, de quais respostas se quer obter dos estudantes.

O referencial teórico foi buscado de modo a privilegiar a interpretação das respostas colhidas nas entrevistas, bem como destacar (Gamboa, 2007):

As críticas e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, [...] ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc. (p.87)

Para atender à necessidade da pesquisa, a seleção dos sujeitos entrevistados foi pensada da seguinte forma: como a intenção era pesquisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas, pensou-se na possibilidade de se fazer uma entrevista com professores do ensino público e do ensino privado, tendo como perspectiva as possíveis diferenças normativas e contextuais dessas duas realidades escolares distintas, e a riqueza que isso poderia trazer à discussão.

O interesse por pesquisar o Ensino Fundamental I se deu pelo fato de compreender o início do processo escolar dos estudantes e seu primeiro contato com a avaliação. Além disso, a Educação Infantil não permitiria a natureza deste estudo, e o contexto da avaliação no Ensino Médio está muito focado nos vestibulares.

Desse modo, o estudo realizou-se em duas escolas da região Sudeste do Brasil, uma pública e outra privada. Foi definido um número de seis professores de cada instituição, compondo um grupo total de doze pessoas.

O número específico de sujeitos foi uma intenção de conferir representatividade ao estudo, mesmo não sendo um critério da pesquisa qualitativa. A quantidade foi pensada de modo a corresponder a, pelo menos, 20% do corpo de docentes do Ensino Fundamental I das escolas.

Para se analisar e interpretar os dados colhidos nas entrevistas optou-se pela utilização da análise de conteúdo, tendo como referência a obra de Bardin (1977) e Franco (2008). Essa opção se deve ao fato dessa técnica ser “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (Bardin, 1977:30). De acordo com essa definição, a análise de conteúdo serviu para se fazer uma apreciação dos significados das categorias presentes nas concepções.

Dentro dos tipos de unidades de registro usados em Análise de Conteúdo, optou-se em fazer por tema, considerando que, segundo Franco (2008) “Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (p.42).

A pesquisa documental atendeu a uma necessidade de agregar informações que pudessem ser confrontadas com os dados colhidos nas entrevistas, uma vez que estas nos deram uma perspectiva do professor sobre suas concepções e práticas. Sendo assim, identificou-se, primeiramente nos Planos de Gestão, a caracterização das escolas quanto ao perfil da clientela atendida, dados sobre os professores do Ensino Fundamental I e as informações que instituem a prática da avaliação nessas escolas. Em um segundo momento, com o manuseio dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelos professores, procurou-se subsídios para descrever: a) que tipos de instrumentos são usados; e b) o que eles demandam do aluno em termos de operações mentais.

Por ser a prova escrita o material principal da avaliação praticada nas escolas, foi também o mais fornecido para a pesquisa documental. Assim sendo, para a análise das provas, a exemplo de Moretto (2008), procuramos utilizar a parte da “Taxionomia de

Bloom” que trata das operações mentais. Bloom (1971 *apud* Moretto, 2008:114) considerava que “a construção do conhecimento é proposta em diferentes níveis de complexidade: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento (avaliação)”. Nesse sentido, concordamos que a escola deve ajudar a desenvolver a capacidade cognitiva dos estudantes, permitindo operações cada vez mais complexas.

Contudo, temos ciência de que esse modelo, a princípio, pode parecer inadequado à abordagem pretendida porque ele é reduzido nas possibilidades de interpretação e atribuição de sentido, além de ser mecanicista, considerando a perspectiva que compartilhamos de que a avaliação deve ser formativa (Fernandes, 2006; Villas Boas, 2001). Entretanto, foi destacado “[...] apenas o que é pertinente para o enfoque dado à avaliação da aprendizagem, sem nos atermos aos aspectos teóricos e detalhados da teoria em foco” (Moretto, 2008:113).

A opção pela entrevista semiestruturada pautou-se no pressuposto de que ela poderia permitir um diálogo mais aberto, em que os aspectos individuais dos entrevistados pudessem ser abordados no momento de sua realização. A respeito desse instrumento, Lüdke e André (1986:34) afirmam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. E, na mesma obra e página, as autoras indicam que “As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. Esses aspectos puderam ser observados e confirmados, pois as entrevistas serviram também como espaço para as professoras discutirem e refletirem sobre suas práticas, expressarem seus pontos de vista.

O roteiro utilizado para a entrevista foi:

- Como você define a avaliação?
- Qual a função da avaliação?
- Como se deve avaliar?
- Em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar?
- Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?
- De que maneira você constrói as questões?
- Quais os métodos avaliativos usados na instituição que você trabalha? O que você pensa sobre eles?
- Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?

Na questão cinco da entrevista não foi aplicada a análise de conteúdo, por ser mais objetiva e não oferecer possibilidades de categorização e busca de sentido. Assim sendo, ela é descrita e analisada diferentemente das demais. A questão sete não foi discutida, porque consideramos que o conteúdo das respostas não trazia contribuições à compreensão das concepções dos professores e, tal como a pergunta cinco, não era passível de ser aplicada a análise de conteúdo. O que as respostas a essa questão trouxeram de contribuição foi a informação de que, na escola pública, as provas escritas correspondem a 80% da nota bimestral e, na particular, essa porcentagem atinge 90%. A diferença entre uma e outra se revela também na normatividade com que isso é posto aos

professores, isto é, na escola particular, essa porcentagem é uma regra (discutida anualmente nos Conselho de Classe e estabelecida por consenso), que deve ser seguida desde o segundo ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Na pública, esse valor acaba sendo compartilhado pelo corpo docente, porém não é imposto como norma. Mas, como esse aspecto também é estabelecido mediante um consenso, acaba sendo, portanto, seguido por todas.

3. Resultados

A escola pública situa-se em um bairro da periferia da cidade. É de porte médio e possui a estrutura física bem estruturada, com espaços amplos para a recreação. Ela atende a crianças do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde, no ensino regular de primeira a quarta séries, de modo que ainda não se adaptou ao novo sistema do Ensino Fundamental de nove anos. As professoras que participaram da pesquisa são responsáveis por ministrar todas as disciplinas da série em que dão aulas, com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possuem professores especializados. Assim sendo, cada professora é responsável por lecionar Português, Matemática, Ciências, História e Geografia (quadro 1).

Quadro 1. Descrição de sujeito, idade, formação e série em que ministra aulas (escola pública)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	SÉRIE
Cibele	36	Pedagogia	3 ^a
Carolina	32	Pedagogia	2 ^a
Luciana	59	Pedagogia	2 ^a
Beatriz	24	Pedagogia	1 ^a
Vera	45	Matemática	3 ^a
Ana	49	Pedagogia	4 ^a

Fonte: elaboração própria

A escola particular está localizada na região central da cidade em que foi realizada a pesquisa. É de porte grande, e atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os alunos são de classe média e alta. A escola particular já adaptou seu currículo ao novo modelo que institui nove anos para o Ensino Fundamental. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental I são ministrados por uma única professora, que tem a incumbência de trabalhar todas as disciplinas (com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possui um professor especializado para cada uma), que são: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, além das aulas de Ética, que também fazem parte do currículo. O primeiro ano, diferentemente dos demais, oferece somente as disciplinas de Português e Matemática e, durante o qual, não se aplicam provas. A avaliação do primeiro ano se baseia no uso do Portfólio, em que o acompanhamento das produções dos estudantes é feita ao longo ano e, no final, pode ser observada toda a evolução da aprendizagem naquele período. Cumpre observar que essa prática, ainda que restrita ao primeiro ano, serve de exemplo no sentido de apontar para uma nova forma de avaliação, que se aproxima da formativa (Fernandes, 2006; Villas Boas, 2001; Freitas, 2002) (quadro 2).

Quadro 2. Descrição de sujeito, idade, formação, disciplina e ano em que ministra aulas (escola particular)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	DISCIPLINA/ANO
Soraia	47	Pedagogia	Todas/3º
Isabela	31	Pedagogia e Ciências Biológicas	Ciências/5º
Joana	42	Pedagogia	Hist. e Geografia/5º
Fátima	32	Pedagogia e Matemática	Matemática/5º
Fernanda	35	Pedagogia	Todas/3º
Ivana	41	Pedagogia	Todas/2º

Fonte: elaboração própria

Os dados das respostas dos sujeitos à entrevista, tanto da escola pública quanto da particular, foram agrupados conjuntamente de modo a se ter uma dimensão global do que foi respondido em cada pergunta. Para saber de qual escola os sujeitos são, utilizou-se da sigla “pu” para designar a escola pública e “pa” para a escola particular. Elas estão colocadas ao lado dos nomes dos sujeitos, entre parênteses.

Na pergunta 1, as respostas definiam a avaliação:

a) Descrevendo a função:

- *Avaliar o aluno é verificar se houve aprendizagem; Joana (pa)*
- *Avaliação é um meio de diagnosticar, é um meio de verificar. [...] É uma reflexão da aprendizagem da criança; Carolina (pu)*
- *É ver o que as crianças aprenderam, e ver quais foram as dificuldades maiores; Soraia (pa)*

b) como “feedback” para o professor:

- *Serve para fazer um replanejamento daquilo que eu estou trabalhando; Vera (pu)*
- *O meu objetivo é acompanhar o progresso do aluno, ou mesmo as dificuldades, pra eu tentar solucionar isso; Ivana (pa)*
- *Entender dentro de cada particularidade do aluno aquilo que ele tem mais dificuldade, [...] pra que eu possa voltar num outro momento e fixar melhor; Isabela (pa)*
- *É o ponto de partida do professor. Daí vai partir todo o trabalho metodológico; Luciana (pu)*

c) como processo:

- *Eu acho que é um processo, não só o resultado final; Joana (pa)*
- *Avaliação, pra mim, é um processo; Fernanda (pa)*

Referente à primeira pergunta da entrevista, pode-se dizer que houve uma preponderância de concepções associadas ao que há de mais recente em termos de teoria sobre avaliação: diagnóstico, *feedback* e processo. Um aspecto que se destaca é a funcionalidade da avaliação, na concepção dos professores, ela deve servir para informar sobre a qualidade da aprendizagem.

Essas respostas sugerem que a avaliação deve ser entendida como um processo e não, somente, um resultado final. Sendo assim, não há como a avaliação ser pontual, fruto do registro de respostas na prova. Os estudantes são avaliados a todo momento e dão mostras de seus progressos e dificuldades no cotidiano; por isso, é necessário que sejam desenvolvidos novos métodos de registrar a aprendizagem dos estudantes, que não seja somente a nota. Uma alternativa é a elaboração de relatórios e o Portfólio (Freitas, 2002; Villas Boas, 2001). Para tanto, o professor necessitaria de uma reformulação geral dos

métodos, uma vez que os vestibulares e históricos escolares cultuam os valores numéricos, na busca da precisão. Mas como medir o que uma pessoa sabe?

Em relação à questão número dois: *qual a função da avaliação?*, houve preponderância de respostas que consideram o caráter diagnóstico da avaliação como sendo muito importante para a prática avaliativa – seguido da função de verificação da aprendizagem e de classificar. A questão que se coloca, diante de respostas que afirmam que a avaliação é fonte rica de informações sobre os estudantes, é o que se tem feito com elas? Será que esse rico material tem sido bem aproveitado? As respostas colhidas referente à pergunta dois foram:

a) Diagnóstica:

- *É pra ver em que nível eles estão e se estão avançando ou não, senão eu vou ter que mudar a forma, para que a aprendizagem possa ocorrer; Beatriz (pu)*
- *Avaliação, pra mim, é “feedback”. Ela é o retorno, pra eu saber exatamente o que o aluno adquiriu de conhecimento e aquilo que ele não adquiriu de conhecimento, onde eu tenho que atuar mais, onde eu tenho que retomar; Fernanda (pa)*
- *Tem o diagnóstico inicial que a gente faz no começo do ano, com a intenção de detectar os problemas, e fazer um planejamento a partir dali; Ana (pu)*

b) Verificação da aprendizagem:

- *É ver se a criança atinge as suas expectativas de aprendizagem, que ela consiga atingir o objetivo da série que ela está; Cibele (pu)*
- *Eu acho que é pra verificar os avanços dos meus alunos e as dificuldades deles; Ivana (pa)*
- *É pra ver mesmo o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu também; Joana (pa)*

c) Classificatória:

- *É mais para atingir a nota, um mínimo, para poder passar de ano. Isso é o que eu vejo dela [avaliação] hoje, mas a função dela, o ideal não seria essa. Mas a função principal que eu vejo é a classificatória; Fátima (pa)*
- *Existe a função classificatória, que é o que a maioria das escolas fazem, e eu acho a parte mais penosa, mais dura da escola, porque você vai excluir ali aqueles que mais precisam; Ana (pu)*

Quando indagadas sobre: *como se deve avaliar?* (pergunta 3), as professoras responderam:

a) Continuamente:

- *Ela é contínua, ela é toda hora; Ana (pu)*
- *No dia-a-dia, em todos os momentos; Cibele (pu)*
- *No dia-a-dia, na avaliação contínua, você vê todos os aspectos da criança; Soraia (pa)*
- *Pelo dia-a-dia, pelo comportamento do aluno, o que é possível em algumas escolas, a gente vê, principalmente no exterior; Fátima (pa)*

b) Com múltiplos instrumentos:

- *Não só a avaliação escrita, que é o que você tem que fazer. [...] No trabalho, em aulas práticas eu avalio muito, e o bacana que eu vejo é a avaliação através de jogos; Isabela (pa)*
- *Acho que você não deve avaliar de uma única maneira, [...] porque com uma única avaliação, você não vai avaliar uma criança; Luciana (pu)*

c) Qualitativamente:

- *Eu acho que nós não deveríamos dar nota. [...] Acho que poderia ser avaliado sem nota e a gente vai anotando tudo no dia-a-dia, as dificuldades da criança; Ivana (pa)*

- *No meu ponto de vista, não deveria ter nota. [...] Porque aí você avaliaria o seu aluno como um todo, no dia-a-dia mesmo, e ele teria a nota pelo que ele é em sala e não pelo que ele tirasse na prova; Fernanda (pa)*

Na pergunta três, houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Essa perspectiva se alinha com parte das políticas públicas (PCN's), bem como com os Planos de Gestão tratados na caracterização das escolas, que apresentam o caráter qualitativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Contudo, sabe-se que não existem critérios para se avaliar qualitativamente, com relatórios, portfólios, etc. A avaliação acaba tendo uma abordagem quantitativa, expressa em notas.

Com relação à pergunta número quatro, (em qual estágio do processo ensino-aprendizagem se deve avaliar), as professoras responderam que:

a) Ao final de um conteúdo ministrado:

- *A avaliação tem que ser por ciclo, você trabalhou um conceito, um conteúdo, você tem que avaliar aquilo ali, você tem que fechar aquilo ali, antes de dar início a outro conteúdo; Fernanda (pa)*

- *Conclui uma unidade e já avalia; Joana (pa)*

- *Durante uma semana, eu desenvolvo, por exemplo, um conceito com as crianças. [...] Na outra semana, eu já avalio aquelas crianças. Eu não deixo acontecer de, durante um bimestre inteiro, aquele monte de conteúdo pra ser pedido; Carolina (pu)*

b) Ao longo de todo o processo:

- *Eu acho que tem que ser durante todo o processo. [...] Na hora que você vê que o aluno não aprendeu, você tem que parar ali. Porque, pensa bem, imagina se um aluno não aprendeu lá no comecinho, ele vai ficar até o fim do processo sem entender nada?; Ana (pu)*

- *Durante todo o processo, porque tem coisas que eu vejo lá no comecinho, que precisam ser trabalhadas durante o ano todo; Fátima (pa)*

- *Eu acho que a todo momento; Ivana (pa)*

- *Diariamente; Vera (pu)*

- *O professor avalia o tempo inteiro em sala de aula. No momento em que o aluno entrou na sala, você já começa a avaliar; Soraia (pa)*

- *Eu não posso avaliar a criança só com um recurso, então eu vou anotando tudo o que ela faz, o que ela já dominou e o que ela não dominou; Luciana (pu)*

- *A avaliação é cotidiana. [...] Eu vejo o empenho, se está fazendo a atividade, se está se interessando, e isso é uma avaliação; Isabela (pa)*

c) Ao final do bimestre:

- *A gente sempre aplica, principalmente, no final do bimestre; Beatriz (pu)*

- *A gente não pode deixar de lado também o final, porque a gente tem um objetivo. Então, a gente tem que chegar lá no final, mas começa no dia-a-dia; Cibele (pu)*

Tal como se apresentou na terceira questão, a maior incidência de respostas sobre em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar defende que seja ao longo dele, reforçando a ideia de continuidade, presente em outras respostas e se coadunam com as ideias dos teóricos atuais.

Com relação à pergunta número cinco, sobre *Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?*, todas as professoras disseram que utilizam a prova escrita como instrumento primordial de avaliação, o que corresponde a uma incidência de 12 respostas. O uso de atividades também foi unânime -correspondendo, igualmente, a uma incidência de 12

respostas-, porém, cabe lembrar, que essas atividades avaliativas variam de acordo com a disciplina ministrada. Assim sendo, faz-se uso de: bingos de tabuada e desafios (Matemática); produção de texto escrito e oral, leitura em voz alta, ditados e atividades relacionadas à leitura de livros (Português); jogos e pesquisas (Ciências, História e Geografia). Houve uma única incidência de respostas que apontaram para o uso de dinâmicas de grupo, seminários e desenhos, também como sendo importantes para a avaliação.

Foi elencado, exclusivamente, na escola particular, o uso do portfólio como componente da avaliação. Ele possui um caráter de acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do ano, sem, contudo, estar representado na nota. É utilizado nas reuniões de pais, ao final do ano, como um arquivamento das atividades que comprovam o avanço dos filhos.

Houve, também, duas respostas que indicaram o uso da observação e uma que cita a correção de cadernos. Vale ressaltar que esses dois critérios foram entendidos e, portanto, apresentados como instrumentos de avaliação unicamente na escola pública. As respostas colhidas na escola particular deixaram claro que tudo o que é representado na nota deve ser passível de comprovação no papel, por isso não podem avaliar comportamento, assiduidade nas tarefas de casa e participação em sala. Com isso, mais uma vez ficou evidente a lacuna que as notas deixam em relação a tudo o que um estudante produz em sala em termos de avaliação. É mais do que urgente a necessidade de transformar essa situação (Freitas, 2002; Villas Boas, 2001).

Já na pergunta de número seis (de que maneira você constrói as questões?), as respostas foram:

a) De maneira diversificada:

- *Eu tento diversificar a formulação. [...] Coloco interpretação de textos, jogo da velha, verdadeiro ou falso; Isabela (pa)*

- *Nós fazemos assim, [...] questões abertas, questões de teste, complete, marcar verdadeiro ou falso... porque se o aluno tem dificuldade em responder questões abertas, ele vai saber responder as outras; Fernanda (pa)*

- *Eu gosto de variar as questões, eu não gosto de ficar repetindo o mesmo tipo de questão; Joana (pa)*

- *Eu procuro trabalhar de tudo um pouco, porque tem criança que tem mais facilidade pra escrever, tem outras que não; Cibele (pu)*

b) Utilizando um texto para introduzir uma questão:

- *[...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...]; Isabela (pa)*

- *Eu sempre dou um texto, e a partir desse texto é pra localizar informações. A busca de informações num texto é muito importante pra essa faixa etária; Carolina (pu)*

- *A gente é orientada a colocar um texto para eles relacionarem, não é para retirar as respostas do texto não. Eles vão relacionar com o que eles viram em sala; Joana (pa)*

c) Buscando situações do cotidiano:

- *[...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...]; Isabela (pa)*

- *Eu acho muito importante o conteúdo da atividade estar dentro do cotidiano da criança, porque se estiver dentro do cotidiano dela, ela tem interesse; Luciana (pu)*

d) Dentro do que foi trabalhado em sala:

- *Tento variar, mas com o objetivo de não fugir daquilo que foi dado em aula; Fátima (pa)*
- *Baseado em tudo o que foi trabalhado no bimestre; Beatriz (pu)*
- *A gente tenta trabalhar com aquilo que você deu em sala de aula, não pode ficar dentro do que você não deu; Ivana (pa)*

e) Despendendo tempo na formulação do instrumento:

- *Eu faço a minha avaliação na segunda, na terça eu mudo de novo, na quarta eu olho ela de novo, eu dar ela na quinta ou sexta-feira. Eu fico uma semana por conta da avaliação; Isabela (pa)*
- *Eu demoro até pra fazer uma prova. É pra você oferecer um instrumento de qualidade, porque é o aluno que tem que ir bem, mas, ao mesmo tempo, você não pode facilitar; Joana (pa)*

f) Tentando abranger três níveis de dificuldade:

- *A gente divide essa prova e coloca questões de graus de dificuldades diferentes. Grau de dificuldade maior, médio e fácil; Soraia (pa)*
- *A gente já teve orientação de fazer 50% de questões médias, 25% mais fáceis e 25% mais difíceis. Eu não fico muito na porcentagem; Joana (pa)*

g) Focando nas necessidades das crianças:

- *É dessa maneira, com base e focando naquilo que essa criança tem necessidade de aprender; Vera (pu)*
- *A gente tem que ver aquilo que é mais importante pra criança, aquilo que ela vai utilizar mais; Ivana (pa)*

h) Utilizando um vocabulário adequado:

- *A gente tenta fazer as questões utilizando um vocabulário adequado para a idade delas; Ivana (pa)*
- *Eu busco olhar pra questão e ver se eu, como aluno, entendo o que a pergunta está me pedindo, se eu vejo que ficou vago eu mudo, vejo que ficou complicado, eu mudo; Isabela (pa)*
- *O meu cuidado na hora de elaborar a prova é justamente esse, é de tornar bem clara a questão, pra não causar dúvida; Joana (pa)*

i) Outros motivos:

- *Tanto a prova como qualquer atividade avaliativa que eu vou fazer, eu nunca deixei de trabalhar primeiro coletivamente; Ana (pu)*
- *Eu me preocupo com a questão reflexiva. [...] E eu me preocupo em tirar deles na prova o que eles entenderam, o que eles podem fazer, o que eles podem contribuir; Carolina (pu)*

Para responder à questão seis, nota-se que muitos aspectos são considerados para a elaboração das provas, o que denota uma real preocupação em oferecer um instrumento de qualidade. Se a prova detém a maior importância na hora de atribuir a nota ao estudante, na concepção dos sujeitos pesquisados, ela precisa ser bem elaborada. No entanto, a avaliação não deixa de ser pontual e deslocada do dia-a-dia, o que contradiz as categorias apresentadas na questão 3.

E, finalmente, para a pergunta oito (*Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?*) foram dadas as seguintes respostas:

a) Efetivamente:

- *A gente tenta colocar em prática tudo isso; Ivana (pa)*
- *Na maioria das vezes, sim. Nessa escola, aqui eu consigo; Cibele (pu)*

- *Do jeito que eu vim estudando, que vim elaborando isso, é o jeito que eu faço na sala; Beatriz (pu)*
- *Eu vejo que eu consigo muito. [...] Todo conhecimento, eu consigo colocar em prática de maneira carinhosa, afetiva, que eu consigo buscar o interior das crianças; Isabela (pa)*
- *Acho que sim. [...] Eu acho que na alfabetização a avaliação é mais nítida; Vera (pu)*
- *Eu tento colocar em prática aquilo que a gente estuda. [...] Aquela avaliação que eu dava há cinco anos, eu já não dou mais hoje; Ana (pu)*
- *Eu consigo e acho que todo professor tem condições de realizar, se ele conhece o grupo em que está trabalhando; Carolina (pu)*

b) A aplicação não ocorre:

- *A gente faz o possível, mas o planejamento, a estrutura, os dias, o tempo que você fica numa sala de aula não é suficiente pra você realizar tudo conforme gostaria; Joana (pa)*
- *Não consigo, por causa do próprio sistema. [...] Às vezes, eu percebo que o aluno cresceu, melhorou, mas chegou na hora da prova ele ficou tenso, ele travou, e aí ele não vai ter uma nota lá que mostre o quanto ele progrediu. Infelizmente, é assim; Fernanda (pa)*

Apesar da maioria das respostas considerarem que a avaliação ocorre da forma que os sujeitos acreditam que deveria ser, o observado e analisado nos instrumentos utilizados contrariam essa visão. Os dados colhidos nas entrevistas e na análise documental mostram o enorme valor atribuído às provas, consolidando uma perspectiva classificatória e não formativa. Apenas essas duas últimas falas apresentadas parecem estar ciente dessas contradições que o sistema impõe.

Pode-se dizer que as concepções apresentadas revelam uma compreensão da avaliação como um processo mais amplo do que, simplesmente, aplicar provas e atribuir notas. Elas acreditam que é necessário utilizar uma variedade de instrumentos, pois a prova escrita demanda habilidades específicas. Compreendem que nem todos os estudantes possuem as mesmas capacidades cognitivas, sendo que, muitos, ainda que apresentem dificuldades na elaboração escrita, por outro lado, desenvolvem os aspectos sociais e comunicacionais, também importantes para a vida em sociedade.

Ficou evidenciado o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que a evolução dos conceitos em avaliação é abordada, tanto nas entrevistas quanto nos Planos de Gestão. Porém, o alto valor atribuído às provas escritas e sua importância na nota final indicam o predomínio do uso de instrumentos e métodos tradicionais, a despeito de toda compreensão teórica da necessidade em evoluir esses métodos

Para a análise documental dos instrumentos de avaliação utilizados pelos sujeitos da pesquisa, procuramos aplicar os procedimentos utilizados por Moretto (2008) em seu trabalho sobre a prova escrita. Nessa obra, o autor sistematizou as características da prova elaborada na perspectiva tradicional e na construtivista, que são apresentadas, resumidamente (quadro 3).

A maior parte do material cedido para análise (aproximadamente 95% do total de instrumentos) constituiu-se apenas de provas. Isso merece ser mencionado, uma vez que revela certo descompasso entre o que foi dito nas entrevistas, em que as professoras reiteraram a necessidade do uso de diversos instrumentos para avaliar.

Para efeito da discussão proposta, será apresentado um instrumento de cada escola, número que consideramos suficiente para ilustrar o presente estudo, de modo a favorecer a compreensão do leitor, porém sem nos estender demasiado e desnecessariamente (quadro 3).

Quadro 3. Comparação entre a prova tradicional e a prova construtivista, a partir de Moretto (2008)

PROVA TRADICIONAL	PROVA CONSTRUTIVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Demanda exagerada de memorização; • Falta de parâmetros para correção; • Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da questão a partir do texto introdutório (que não deve servir de pretexto); • Parametrização para facilitar e legitimar a correção; • Convoca a capacidade de leitura e escrita; • Exige operações mentais com diferentes graus de complexidade e não apenas transcrição de informações.

Fonte: elaboração própria

Instrumento 1 (escola pública)

Primeiramente, pode-se observar no instrumento 1 que ele é todo elaborado em questões de múltipla escolha. Tal como foi dito nas entrevistas, as professoras dessa escola costumam usar esse tipo de recurso para preparar os alunos para a avaliação externa, que, por sua vez, é igualmente elaborada nesse formato de múltipla escolha, com exceção de uma questão que demanda a produção de um texto.

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 3 leia a história em quadrinhos abaixo.



(Revista Ciência Hoje das Crianças, Ano 20/n. 176, Jan./Fev. 2007)

1. Observe as expressões de Rex. Ele começa a história ...e termina... .
- (A) triste e contente.
 - (B) "exibindo-se" e envergonhado.
 - (C) desesperado e animado.
 - (D) bravo e feliz.

Figura 1. Parte do Instrumento 1

Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Nas questões 1 e 2, somente é demandada a operação mental de identificação. Na primeira, deve-se considerar que a imagem é simbólica, sendo, portanto, interpretada subjetivamente, o que pode implicar que nem todos concordem que a expressão de Rex, no início da história em quadrinho, é "exibida" e, no final, "envergonhada". É necessário prever que possam ocorrer diferentes interpretações dessa imagem. Sendo assim, nesse tipo de questão com estrutura de múltipla escolha, é possível solucioná-la por exclusão – condição que envia a avaliação (figura 1).

Outro aspecto a ser considerado é que o enunciado da segunda questão da prova contém a resposta da primeira, fato que garante, ao estudante atento, acertar a resposta. Seria o objetivo dessa prova identificar quem está atento? (figura 2).

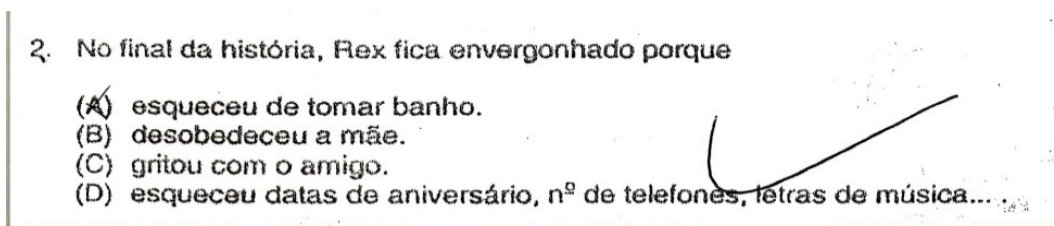


Figura 2. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Considerando o uso da história em quadrinho para explorar a interpretação, talvez fosse mais adequado discutir sua linguagem visual propiciando que os estudantes se expressassem em uma avaliação oral/dialogada. As questões de múltipla escolha impedem que o professor conheça e aproveite pedagogicamente a riqueza de interpretações possibilitada por esse tipo de linguagem, ou seja, há um reducionismo presente nesse contexto.

Nas questões que se sucedem, nesse mesmo instrumento, sobre a fábula da pomba e da formiga, há uma prevalência de operações mecânicas de identificação e de memorização, que não ajudam a exercitar o raciocínio, a reflexão e a análise, que a prática pedagógica deveria desenvolver. A identificação está presente na questão que requisita que o aluno saiba o significado de sedenta, tendo como opção as palavras: fome, frio, sede e calor. Ainda que o estudante não saiba o significado, a presença da palavra *sede* facilita a identificação da resposta correta. Até aqui, fica difícil avaliar o conhecimento dos estudantes que acertaram ou que erraram essas questões, pois quem acertou demonstrou atenção e capacidade para localizar as respostas certas na prova, sem grandes esforços que uma atividade de interpretação de texto poderia demandar (figura 3).

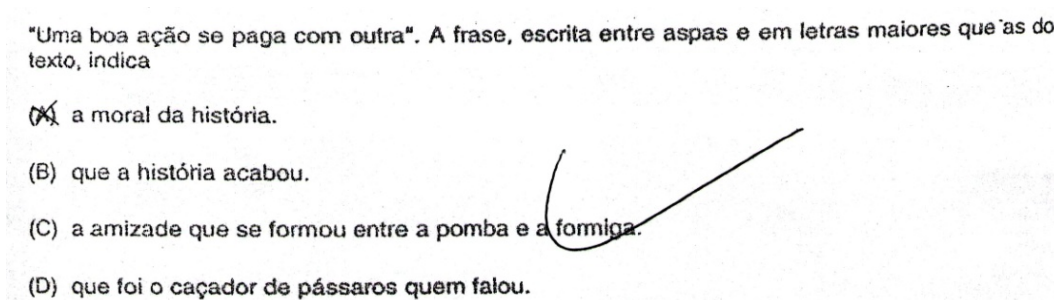
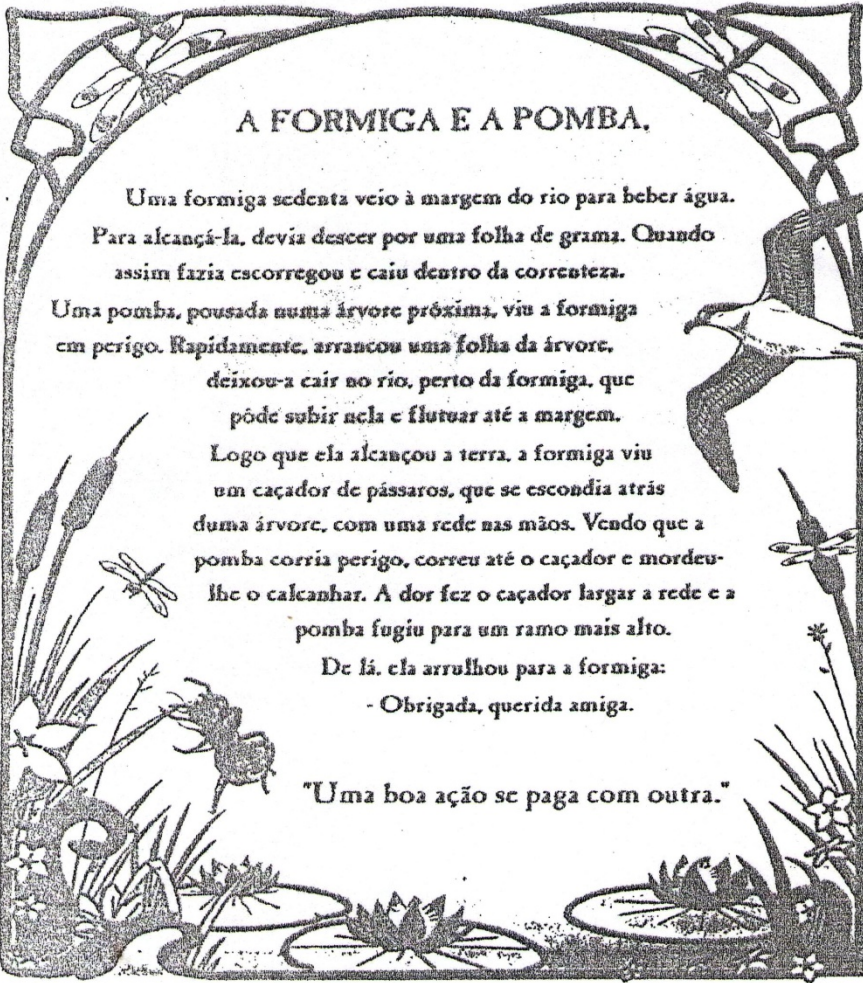


Figura 3. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

ões: Para responder às questões de números 4 a 9 leia o texto abaixo.



A FORMIGA E A POMBA.

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água. Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha da árvore, deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem.

Logo que ela alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos. Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela arrulhou para a formiga:
- Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

(A formiga e pomba - www.contandohistoria.com/formiga.html)

Figura 3. Parte do Instrumento 1 (continuação)
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

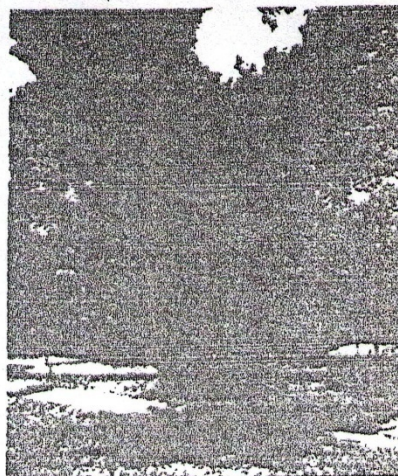
A memorização é observável nessa questão que requisita associar aspas e letras maiores (formas de escrever) com a “moral da história”. Será que o aluno sabe o que significa “moral da história”? Será que ele é capaz de identificá-la (ou abstraí-la) sem que ela venha expressa entre aspas e em letras maiores? O que está sugerido é que ele associa que essas características são aquilo que indica qual é a “moral da história”.

Nas questões seguintes, podemos perceber que também não há uma demanda de esforço na interpretação do texto para se chegar à resposta correta (figura 4).

instruções: As questões de números 10 a 15 baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Árvores por todo o Brasil – Pau-brasil

Pau-brasil (Caesalpinia echinata) – Após o descobrimento do Brasil, esta árvore foi muito arrubada e vendida para os países da Europa. Isso trouxe riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para o nosso país. A madeira avermelhada do pau-brasil era usada para fazer móveis, casas e embarcações, enquanto sua casca servia para produzir um corante chamado brasileína, usado para tingir tecidos e fazer tintas para escrever. Hoje a madeira é apenas empregada na confecção de arcos de violino. Abundante no litoral brasileiro – sobretudo entre Pernambuco e Rio de Janeiro – na época da descoberta do país, o pau-brasil está quase extinto atualmente. Ele apresenta flores perfumadas, que florescem entre setembro a dezembro. A árvore pode atingir 30 metros de altura e tem vários nomes populares, como ibirapitanga, abutã, brasileto e pau-de-pernambuco. Uma árvore de 30 metros!!! Dá pra acreditar!!!



(Adaptado de Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 15 n. 126. julho de 2002)

11. A madeira do pau-brasil é
- (A) acastanhada.
 - (B) amarelada.
 - (C) avermelhada.
 - (D) amarronzada.
-
- No texto acima, o pau-brasil é
- (A) um personagem de um conto.
 - (B) o assunto de um texto informativo-científico.
 - (C) o personagem de uma história em quadrinhos.
 - (D) o garoto-propaganda de um anúncio publicitário.
12. O corante do pau-brasil era utilizado para
- (A) fazer tintas para pintura e tingir tecidos.
 - (B) tingir tecidos e fazer corante alimentício.
 - (C) fazer tintas cosméticas e tingir tecidos.
 - (D) tingir tecidos e fazer tintas para escrever.
-
13. A madeira do pau-brasil era utilizada na fabricação de
- (A) casas, móveis e barcos.
 - (B) móveis, carroças e casas.
 - (C) barcos, arcos de violino e casas.
 - (D) embarcações, arcos de violino e casas.

Figura 4. Parte do instrumento 1

Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Na questão número 14, também referente ao texto do pau-brasil, falta precisão na linguagem, pois o que o autor demonstra ao final do texto não é uma opinião, mas seu espanto diante do tamanho da árvore. Outro problema é a pontuação errada. No texto, há pontos de exclamação, enquanto o que daria sentido de espanto seria haver pontos de interrogação. Cabe ressaltar que o texto foi adaptado pela professora para utilizar nessa prova, como mostra os dizeres em parênteses abaixo da imagem na figura acima (figura 5).

14. O autor do texto demonstra sua opinião pela frase
- (A) "Ele apresenta flores perfumadas".
 - (B) "Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para nosso país".
 - (X) "Dá para acreditar!!!"
 - (D) "tem vários nomes populares como ibirapitanga, orabutã, brasileto e pau-de-pemambuc

Figura 5. Parte do Instrumento 1
Fonte: prova de Português da quarta série da escola pública

Instrumento 2 (escola particular)


No instrumento 2, as perguntas A, B e C se referem ao texto sobre a poluição dos oceanos (figura 6).

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA ÀS QUESTÕES:

OCEANO DE PLÁSTICO

TEM MUITA GENTE QUE AINDA NÃO ENTENDEU QUE LUGAR DE LIXO É NO LIXO.

O LIXO NO AMBIENTE ACABA TRAZENDO GRANDES PROBLEMAS PARA AS PESSOAS, COMO AS ENCHENTES NAS CIDADES E VÁRIOS TIPOS DE DOENÇAS. MAS NEM OS ANIMAIS ESCAPAM DESTES PROBLEMAS. OS SACOS PLÁSTICOS QUE NÃO SÃO JOGADOS NO LIXO OU NÃO VÃO PARA A RECICLAGEM, ACABAM SENDO LEVADOS PARA RIOS E CHEGAM AOS MARES. COM ISSO, MUITAS ESPÉCIES DE VIDA MARINHA ACABAM MORRENDO.



MORREM DEPOIS DE INGERIR SACOS PLÁSTICOS, QUE CONFUNDEM COM COMIDA.

A) QUE ANIMAL MARINHO APARECE NESSA FIGURA?

20 _____

B) POR QUE OS SACOS PLÁSTICOS ACABAM MATANDO ALGUNS ANIMAIS MARINHOS?

20 _____

C) PODEMOS EVITAR QUE ANIMAIS MARINHOS CONTINUEM MORRENDO POR CAUSA DO LIXO. ENTÃO DEVEMOS:

- () JOGAR LIXO NA AREIA.
- () RECOLHER TODO O LIXO QUE EU PRODUZIR NA PRAIA.
- () JOGAR LIXO NA ÁGUA DO MAR.

Figura 6. Parte do Instrumento 2
Fonte: Prova de Ciências do segundo ano da escola particular

Na pergunta A, observa-se que, ao contrário do que se pode pensar ser o objetivo da questão, não se avalia se o estudante compreendeu o que é um animal marinho. Uma vez que só existe uma figura, a questão restringe a operação mental à identificação. Se houvesse mais figuras de animais que não fossem marinhos, a questão envolveria discriminação e raciocínio, mas da forma como foi colocada parece não demandar muito

esforço dos alunos. De fato, eles apenas teriam que saber que o animal da figura é uma tartaruga.

Nas questões B e C, observa-se a linguagem sendo usada de maneira imprecisa, uma vez que o texto não fala o porquê da morte dos animais (asfixia). É mencionado, apenas, que eles morrem ao ingerir o plástico, que não foi encaminhado para reciclagem, por confundi-lo com comida. Além disso, essa frase, que é a resposta solicitada, está em destaque ao lado da ilustração, o que, como na pergunta A, não demandaria uma operação mais complexa que a identificação. Do mesmo modo, as alternativas colocadas na pergunta C estão desconectadas do texto, pois não se fala sobre o lixo produzido diretamente nas praias, como as alternativas mostram, mas sim, que o lixo que produzimos em casa e que não é separado corretamente, vai para os rios e depois para os mares. O texto fez essa ligação, mas as alternativas da pergunta não.

Em uma avaliação, em que noventa por cento da nota (como é o caso da escola particular pesquisada) é baseada em um único tipo de instrumento (prova escrita), a compreensão do aluno sobre seu sucesso ou insucesso fica restrita. O que se pretende com uma análise desse tipo é pensar em quais aspectos o sistema avaliativo precisa ser revisto, de modo que novas maneiras de avaliar também possam ser possíveis. Um ato tão importante como esse, que implica considerar o outro na sua construção de conhecimento, não pode ser tão reducionista. Sobre essa questão, Perrenoud (1999) afirma que:

Globalmente, a avaliação privilegia os saberes e competências que podem se traduzir em desempenhos individuais e se manifestar através das questões de múltipla escolha ou dos exercícios aos quais se pode imparcialmente atribuir um certo número de pontos. [...] O sistema clássico de avaliação [...] força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível – raciocínio, comunicação –, difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais (p.73).

O que o autor fala sobre o sistema clássico de avaliar pode ser observado nas provas utilizadas atualmente, o que leva a crer que, apesar da teoria apontar outros caminhos, a prática ainda não mostra alternativas para superar o antigo modelo. Além disso, a frequente presença de um texto introdutório, característica de uma perspectiva construtivista (Moretto, 2008), não permitiu o uso de operações mentais mais elaboradas.

4. Discussão e conclusões

A escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo foi motivada pela tentativa de confrontar duas realidades administrativas diferentes, a pública e a particular. Porém, essas duas conjunturas se mostraram muito semelhantes, depois de terem sido observadas mais de perto.

Além disso, o uso da prova escrita e a importância que esta adquiriu ao longo dos anos estão incorporados às escolas, independentemente do fato de serem públicas ou privadas. Constatou-se que a concepção e a prática que tratam a avaliação como sinônimo de prova é uma realidade, que está ligada a um curso histórico de acontecimentos e desenvolvimento científico que beneficia esse tipo de situação.

Para tentar melhorar a prática da avaliação, os PCN sugerem que as escolas utilizem mais de um instrumento, isto é, não se pode atribuir nota de um bimestre baseando-se somente na prova escrita. Deveriam ser usados/aplicados outros tipos de atividades, como trabalhos, pesquisas, dependendo da disciplina em questão. É preciso considerar

que o atual sistema proposto pelo governo instituiu a progressão continuada e ampliou para nove anos o Ensino Fundamental, demandando que a avaliação seja mais flexível, no sentido de incorporar novos instrumentos, para ajudar na superação das características excessivamente classificatórias.

Contudo, é importante salientar que nos encontramos em uma situação, em que é possível perceber as contradições do nosso sistema educativo, mas nos deparamos com uma dificuldade em transpô-las. Criou-se uma dissonância entre a teoria e a prática, a qual gera conflitos, mas é reveladora de uma condição de pouca autonomia para a escola e para o ensino em geral, já que os estudos e pesquisas realizados nas universidades ajudam a compreender a realidade em que se vive, mas pouco consegue transformá-la. A propósito, as políticas públicas têm tentado sanar algumas lacunas da legislação, promovendo reformulações importantes, no intuito de oferecer suporte às práticas escolares. Mas qual é o alcance dessas propostas? Como elas têm ajudado a transformar as práticas?

Conforme o exposto, podemos pensar que existem entraves para que as mudanças necessárias no âmbito da avaliação possam, de fato, ocorrer, de modo a torná-la mais qualitativa. Consideramos que essas mudanças só poderiam acontecer se o sistema educacional, as políticas públicas, as condições de formação e trabalho dos professores, dentre outros fatores, oferecessem condições práticas para que os entraves fossem superados, uma vez que eles são criados pelo próprio modelo educacional e político.

Na análise das entrevistas, houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Questionamos se os métodos que defendem a neutralidade da prova escrita, como se ela representasse fielmente o conhecimento do aluno não são uma falácia, já que por ela ser um instrumento elaborado pelo professor, está, portanto, impregnada de subjetividade.

A análise realizada evidenciou características de uma prova elaborada em uma perspectiva tradicional (Moretto, 2008), a saber: demanda excessiva de memorização; falta de parâmetros para a correção; e a utilização de uma linguagem e de palavras de comando sem precisão de sentido. Sobretudo, reforça o enraizamento tradicionalista apontado por Vianna (2003) na prática avaliativa, uma vez que não demanda dos estudantes um domínio de conceitos, princípios e relações, e sim, de conhecimentos factuais e imediatos.

Ficou confirmado que os tipos de avaliação praticados revelam uma preocupação excessiva com a promoção, ou seja, com as notas, mesmo que estas não reflitam o percurso de construção e aquisição de conhecimento dos estudantes (Luckesi, 2001). Apesar da evolução teórica, na prática, a concepção de avaliação que está sendo transmitida é a classificatória, com foco no conteúdo e na memorização, e não na importância da construção do conhecimento como um processo dialógico. Ao relacionar as concepções dos professores com os instrumentos que utilizam, foi possível identificar esse descompasso entre as proposições teóricas e a efetiva prática das escolas. Consideramos que isso acontece porque, apesar de, no discurso, os sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas concepções de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Sobre esse aspecto, cumpre lembrar que mudanças na forma de se avaliar na escola tendem a ser inibidas, uma vez que ela tem a responsabilidade de preparar os estudantes para realizarem concursos (vestibulares) para ingressarem na universidade e no mercado

de trabalho. Sendo as provas de múltipla escolha o modelo de avaliação comumente utilizado em concursos, a escola acaba privilegiando um tipo de instrumento semelhante.

Além disso, nota-se que a avaliação está impregnada por “modismos” teóricos que nem sempre são utilizados de maneira adequada. Por exemplo, o uso de um texto (ou de uma imagem) para introduzir as questões das provas é característico de uma perspectiva construtivista, e esse uso se mostrou indiscriminado e, muitas vezes, até impróprio. Essa inadequação pode ser observada pelo fato dos textos servirem mais como pretexto do que como contexto (Moretto, 2008). No caso dos instrumentos por nós analisados, as imagens e os textos introdutórios serviam, basicamente, para a operação mental de identificação, ou para ilustrar a questão.

Os sujeitos pesquisados deixaram claro nas entrevistas que eles acreditam na insuficiência da prova escrita, revelando a necessidade da utilização de múltiplos instrumentos. Essa perspectiva se alinha com a avaliação formativa, proposta pelos autores contemplados na pesquisa bibliográfica (Perrenoud, 1999; Villas Boas, 2001; Fernandes, 2006; dentre outros). Contudo, em cada uma das escolas, há um consenso que estabelece o valor a ser atribuído às provas, que correspondem a 80% da nota bimestral na escola pública e 90% na particular. Nesse ponto, reside uma incoerência: por que se atribui tanto valor a prova escrita, se a maioria entende que se deveriam valorizar mais os outros instrumentos?

A resposta a essa pergunta pode residir no fato de que as próprias políticas públicas, embora queiram melhorar a maneira de avaliar e considerar as diferentes formas de construção de aprendizagem, apresentam propostas para a prática que continuam atreladas aos modelos tradicionais. Sendo assim, apesar de haver acesso a diferentes formas de avaliação, a prova escrita ainda tem sido altamente valorizada, por ser entendida como documento que registra o conhecimento do estudante.

Faz-se necessário considerar, também, que alguns procedimentos de avaliação poderiam ser sistematizados pelo professor, mas não o são, em virtude do sistema educacional não lhes dar credibilidade. Exemplos disso são as atividades como leitura e jogos; a participação dos estudantes durante as aulas; as observações dos professores sobre os progressos e dificuldades deles; o comportamento e as atitudes frente às tarefas solicitadas; dentre outros. Se a sistematização do que o professor observa fosse validada como registro fiel do processo, tal como é a prova escrita, talvez não fosse necessário dar tanto crédito a esse instrumento, que não permite a superação do tão contestado modelo tradicional de educação.

Levando em conta esses fatores, sugerimos a mudança do foco da prova escrita para relatórios descritivos que registrem o percurso de aprendizagem do estudante. Sabe-se que para se concretizar essa proposta, seriam necessárias mudanças nas práticas escolares, que considerassem as condições de trabalho dos professores. É necessária uma ampla reformulação da proposta e metodologia do ensino, para que seja possível a prática da avaliação qualitativa.

Este estudo, além das considerações específicas a respeito da avaliação da aprendizagem, permitiu-nos pensar sobre os seguintes aspectos:

- Propostas ousadas como a de Moretto (2008) deveriam servir de exemplo para outras pesquisas uma vez que a análise minuciosa realizada pelo autor traz contribuições significativas à prática da avaliação;

- É urgente que haja uma aproximação maior entre a universidade e as escolas para que os professores vejam com mais naturalidade o processo de pesquisa e não resistam a ela. Da mesma forma, que essa aproximação sirva para que a teoria estabeleça maior consonância com a prática;
- A cultura em que estamos inseridos, o modelo governamental instituído e a bagagem histórica que permeiam a prática avaliativa ao longo dos anos são determinantes naquilo que lhe está intrínseco. É necessário, portanto, promover o desvelamento desses mecanismos, contribuindo para entendê-la com maior clareza e, conseqüentemente, transformá-la. Para tanto, são necessárias mais pesquisas nos demais graus de ensino, Médio e Superior, as quais se voltem criticamente para esse tema e problemática.

Finalmente, consideramos que o descompasso entre concepções e práticas de avaliação, observado no restrito universo pesquisado, não é exclusivo, ao contrário, está presente em outras conjunturas sendo, portanto, urgente a mudança dessa condição para que a educação seja garantida a todos.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cieglinski, A. (2010, 08 Diciembre). *Desigualdades na Educação iguala Brasil a países com melhores e piores resultados no ranking*. Instituto de Estudos Avançados (IEA). Recuperado de <http://www.iea.org.br/noticias/desigualdade-na-educacao-igual-a-brasil-paises-com-melhores-e-piores-resultados-no-ranking>
- Depresbiteris, L. (1989). *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Dias Sobrinho, J. (2003) *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Distrito Federal (2011). Secretaria de Estado de Educação. Recuperado de: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13393.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs.). (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Franco, M.L.P.B. (2008). *Análise do conteúdo* (3ªed). Brasília: Liber Livro Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L.C. (2002). Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Ecco revista científica*, 4(1), 79-93.
- Gamboa, S.S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Hadji, C. (2000). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Haydt, R.C. (2004). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (1991). *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.

- Luckesi, C.C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. e André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moretto, V.P. (2008). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Morin, E. (2006). *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. En M. Ballester et al. (eds.), *Avaliação como Apoio à Aprendizagem* (pp. 47-60). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, C.P. e Vieira, V.M. (2008). Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. En A.R. Donatoni (org.), *Avaliação escolar e formação de professores* (pp.89-102). Campinas: Alínea.
- Vianna, H.M. (2003). Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. En L.C. Freitas (org.), *Questões de avaliação educacional* (pp.25-62). Campinas: Komedi.
- Villas Boas B.M. (2001). Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. En I.P.A. Veiga y M. Fonseca (orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escolar* (pp.45-53). Campinas: Papirus.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Percepção de graduandos de diferentes gerações em relação à educação a distância

Perceptions of different generation students regarding to distance education

Suzi Samá Pinto*
Débora Pereira Laurino
Guilherme Lerch Lunardi

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

O presente artigo tem por objetivo investigar a percepção dos estudantes de graduação sobre a modalidade a distância, considerando as suas diferentes gerações (Baby Boomers, X, Y) e as especificidades dos Programas de EaD que vivenciam. A análise quantitativa dos dados coletados através de um instrumento de avaliação mostrou que nas três gerações houve participação maior do gênero feminino e que a geração Baby Boomers apresentou participação equilibrada entre os programas. A identificação do perfil dos estudantes permite apontar que um dos desafios da EaD é a integração das diferentes gerações que, ao interagirem, podem dividir experiências umas com as outras, fazendo com que as diferenças sejam produtoras de novas formas de convivência. Neste mesmo sentido, na organização dos cursos de graduação da EaD, no que se refere ao formato do material didático e às formas de comunicação entre estudantes, tutores e professores é preciso considerar a heterogeneidade das gerações.

Palavras-chave: Educação a distância, Cursos de graduação, Avaliação, *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y.

This paper aims at investigating the perception of undergraduate students enrolled in distance education (DE), considering their different generations (Baby Boomers, X and Y), as well as the particularities of DE programs (UAB and Pró-Licenciatura) they experience. The quantitative analysis performed through the application of an assessment instrument showed that in all three age groups the presence of women were higher, the Baby Boomer generation had a balanced participation between UAB and Pró-Licenciatura programs. The profile identification of students allows indicating that one of the distance education challenges is the integration of these diferente generations, once they interact they may share experiences and cope with each other, producing new ways of living together. In this sense, the organization of undergraduate DE courses needs to consider the heterogeneity of generations, especially regarding to the teaching material format and the communication means among students, tutors and professors.

Keywords: Distance education, Undergraduate courses, Assessment, Baby boomers, Generation X, Generation Y.

*Contacto: suzisama@furg.br

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de agosto 2013

1ª Evaluación: 15 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 4 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introdução

A Educação acompanha a evolução da humanidade agregando novas possibilidades na organização dos cursos, na comunicação com os estudantes e na produção e apresentação do material didático, modificando assim o espaço educativo. Segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004), o ambiente no qual convivemos e a forma como nele interagimos caracteriza-nos de uma forma particular delineando o curso da história humana geração após geração. Esse curso histórico é impulsionado pelas novas tecnologias e pelas exigências de uma sociedade em constante mudança.

Oliveira (2010) considera que estamos vivendo uma circunstância singular em nossa história, pois é a primeira vez que cinco gerações –Geração Tradicional, Geração *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y e Geração Z– com valores e aspirações diferentes convivem mutuamente, interferindo e transformando a realidade. Cada uma dessas gerações foi constituída em distintos contextos históricos, culturais, políticos e sociais.

É nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) atualiza-se, potencializando a construção de outros espaços escolares, onde outras formas de convivência, outras atitudes e hábitos de ensinar e aprender são possíveis. Os avanços das tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm atraído um número maior de educadores e estudantes para esta modalidade, possibilitando levar a educação até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela (Moore e Kearsley, 2007).

A flexibilidade da EaD, com relação ao tempo e local de estudo, favorece tanto o estudante adulto trabalhador quanto o estudante mais jovem, o qual, por já ter nascido em um mundo conectado em rede, desenvolveu uma compreensão diferente de tempo e espaço, o que tem levado as novas gerações a se relacionarem de distintas formas com os outros e com o mundo. Por este motivo, segundo Maldonado (2005), precisamos considerar na organização dos cursos da EaD as semelhanças e diferenças entre as gerações, no que diz respeito aos valores e visão de mundo, modo de lidar com a autoridade, expectativas e equilíbrio entre as diversas áreas da vida. Isto possibilita, segundo Moraes (2007), o surgimento de uma geração mais sensível e criativa, capaz de sonhar mais e inovar mais do que as gerações anteriores.

Precisamos repensar o papel e a função das instituições de ensino, repensar os currículos de forma a agregar as novas formas de ser e estar num mundo conectado em rede. Segundo Drucker (1999), o grande desafio que temos diante de nós não está na tecnologia, mas no uso que faremos dela. Para este autor, é indiscutível a importância da tecnologia nesse repensar, mas “principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas” (Drucker, 1999:189).

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivos caracterizar os estudantes quanto ao gênero e a faixa etária e investigar a percepção dos estudantes de graduação, da modalidade a distância, considerando as suas diferentes gerações e as especificidades dos Programas de EaD que vivenciam.

Iniciamos este artigo, apresentando um breve relato da EaD no Brasil, sua legislação, os programas instituídos pelo Governo Federal investigados nesta pesquisa e os diferentes autores que compõem esta modalidade. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa, o perfil dos participantes, a problematização dos resultados, considerando as diferentes gerações de estudantes e, por fim, discorreremos algumas considerações.

1.1. EaD no Brasil

No Brasil, começa a EaD por volta de 1920, com o uso do rádio e do correio, desvinculada do ensino universitário. Ao longo dos anos, gradativamente, as universidades brasileiras vão promovendo ações pontuais dentro dessa modalidade, tomando força especialmente na década de 1990, com a expansão da Internet no ambiente universitário. As propostas que vão emergindo no Brasil propõem uma organização e concepção de EaD que se aproxima do modelo adotado por universidades a distância de outros países já consolidadas, como a Open University da Inglaterra (1969) e a Universidad Nacional a Distancia (UNED) da Espanha (1972). São universidades organizadas a partir do modelo fordista de gestão, fechado e burocratizado, que perpassou também a concepção pedagógica dos cursos oferecidos, sendo identificado pelas terminologias que são utilizadas, como: polos de apoio presencial, tutores presenciais e a distância, e professor conteudista (Preti, 2009).

As bases legais para a modalidade de ensino a distância no Brasil também são recentes, estabelecendo-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o Decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB, essa modalidade de ensino caracteriza-se como uma:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (p.1).

Na busca por minimizar a carência de professores na Educação Básica e regularizar a atuação de alguns profissionais que exercem a docência sem a habilitação na área, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Pró-Licenciatura que visava o trabalho conjunto entre Instituições de Ensino Superior para oferecimento de cursos de Licenciatura a professores em exercício, da rede pública.

A fim de atender as exigências desse programa, já na sua segunda fase, constituiu-se uma parceria entre oito Instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação, a qual foi denominada de Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD). Tal rede se formou com o propósito de: otimizar o compartilhamento de recursos humanos e materiais na oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, consolidar uma cultura de EaD e concretizar a institucionalização dessa modalidade nas universidades brasileiras. A institucionalização da modalidade a distância nas universidades, mais especificamente nas públicas, no Brasil ainda é um tema polêmico, já que essa modalidade é recente e enfrenta resistências e preconceitos, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade.

A REGESD inicia suas atividades com seis cursos de licenciatura a distância (Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Matemática) com diferentes conformações de parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e polos, e compartilha a capacitação de tutores e professores, bem como os sistemas de gerenciamento. Dentre esses cursos, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) integra a parceria nos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. O curso de Matemática é oferecido em sete polos, em parceria com outras quatro instituições, dentre estas, uma federal, duas confessionais e uma estadual. O curso de Ciências Biológicas, por sua vez, tem suas atividades desenvolvidas em quatro polos, através da parceria com outras duas universidades, uma federal e uma confessional. Sendo assim, nos cursos ofertadas pela REGESD, os estudantes têm disciplinas

ministradas por professores e tutores a distância de diferentes instituições, pois cada IES parceira é responsável por um determinado número de disciplinas.

Logo a seguir, o MEC lança o edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a finalidade de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação de cursos. O diferencial deste programa, frente ao anterior, está no público alvo, estudantes egressos do Ensino Médio, e na oferta de cursos que vão além das licenciaturas.

Na UAB, apenas as universidades públicas podem ofertar cursos, e não há a obrigatoriedade de formar parcerias entre IES. Nesse âmbito, a FURG –universidade onde se desenvolveu a presente pesquisa– oferece, inicialmente, cursos de graduação e pós-graduação em cinco municípios que não possuem universidades públicas, mas que criaram polos para dar suporte às interações realizadas via tecnologias digitais e encontros presenciais entre alunos, tutores e professores. Nesse contexto, a FURG oferece dois cursos de graduação: Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia, e três cursos de especialização: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Educação Ambiental e Aplicações para Web.

A organização proposta pelo MEC define que nos cursos a distância atuem professores pesquisadores, formadores, tutores a distância, tutores presenciais, coordenador de curso e coordenador de polo (quadro 1).

Segundo Mattar (2008), tal organização é um resquício da divisão e racionalização do trabalho, oriunda do modelo industrial taylorista e fordista, em que o professor e/ou tutor assumem o papel de operário que executa rotinas pré-estabelecidas em tempos determinados. Nessa lógica, o professor pesquisador planeja, o professor formador supervisiona e o tutor executa. Como forma de se propor uma alternativa a este modelo, a FURG definiu o professor pesquisador como sendo o mesmo professor formador, além de estimular uma maior integração entre professores e tutores.

Com a intenção de promover as condições necessárias à implementação de ações nos Programas e Projetos nessa modalidade de ensino, e implementar políticas de EaD na Instituição, instituiu-se a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) com a atribuição específica de gestão administrativa e pedagógica (Laurino, 2008). Integra essa secretaria uma equipe multidisciplinar com a finalidade de apoiar técnica e pedagogicamente os cursos na modalidade a distância, além de orientar os professores na utilização da Plataforma Institucional para EaD, a plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*.

Os cursos de graduação são organizados de forma semestral, sendo que cada semestre é dividido em dois módulos. Assim, cada disciplina possui duração de seis a sete semanas. Cada módulo é composto por três disciplinas. A comunicação dos professores e tutores a distância com os estudantes é feita via plataforma *Moodle*, chat, fóruns ou e-mail. A avaliação presencial é realizada na última semana de cada módulo. Ao longo das disciplinas são organizadas, semanalmente, avaliações virtuais que tem por finalidade acompanhar o estudante ao longo do processo de aprendizagem. De acordo com as normas instituídas pelo MEC, estas avaliações podem compor até 40% da nota final da disciplina, sendo os 60% restantes, por força de lei, em avaliações presenciais.

Quadro 1. Papel e função dos autores da EaD

PAPEL	FUNÇÃO
Professor pesquisador	Responsável por pensar, elaborar e produzir o material didático que abarca o conteúdo específico.
Professor formador	Possui como atribuição propor atividades relativas ao desenvolvimento das aulas com base no material produzido, realizar a avaliação, a mediação e a gestão das ações da equipe de tutores.
Tutor a distância	Atua com professor da disciplina na instituição, mediando o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas, através de fóruns de discussão pela Internet. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos.
Tutor presencial	Atende os estudantes nos polos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas de conteúdo e no uso das tecnologias digitais disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, mantendo-se em permanente comunicação, tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.
Coordenador de Curso	Professor responsável pelas questões administrativas, pedagógicas e de logística do curso na IES.
Coordenador de Polo	Principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem no polo presencial.

Fonte: Brasil (2007)

As especificidades da EaD, descritas nesta seção, subsidiaram o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da EaD, uma vez que são elas que balizam tanto a organização estrutural quanto a dinâmica pedagógica dos cursos nessa modalidade.

2. Metodologia

A fim de compreender a percepção dos estudantes quanto à EaD, buscamos construir um instrumento que nos permitisse avaliar a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade. Inicialmente, analisamos instrumentos propostos por outras instituições (Universidade Federal de Santa Catarina; Fundação Getúlio Vargas online), disponíveis na literatura. Essa análise subsidiou a identificação de alguns itens do instrumento (variáveis explícitas), que serviram para medir diferentes e importantes aspectos (variáveis implícitas) da EaD.

Após essa primeira análise, elaboramos e validamos o instrumento utilizado nesta pesquisa, seguindo uma adaptação dos processos sugeridos por Koufteros (1999) e Lunardi (2008). Segundo os autores, ao desenvolver-se um instrumento e realizar-se a sua validação, uma sequência de sete passos deve ser realizada: (1) a elaboração do questionário (envolvendo a revisão de literatura, a definição das variáveis, a validade de face e conteúdo e o pré-teste do instrumento, juntamente com a sua revisão), (2) a coleta de dados, (3) a análise de fidedignidade dos constructos e do instrumento, (4) o teste de unidimensionalidade, realizado através da análise fatorial exploratória *no bloco*, (5) a validade discriminante, realizada através da análise fatorial exploratória *entre blocos*, (6) novamente a fidedignidade dos constructos, e (7) a validade dos constructos, através da análise fatorial confirmatória.

Por esta pesquisa apresentar características predominantes de um estudo exploratório (tendo por objetivo propor um instrumento e não testar relações entre diferentes variáveis), foram realizadas apenas as seis primeiras etapas sugeridas.

O instrumento proposto foi composto por três questões abertas e vinte e nove questões fechadas. Dentre as questões abertas, duas buscaram identificar os aspectos positivos e negativos dos cursos, enquanto a terceira indagava acerca de quais mudanças o estudante proporia ao curso. As questões fechadas abarcavam aspectos referentes a: estrutura e organização do curso, navegação e usabilidade, interação dos estudantes, estrutura física do polo, recursos humanos do polo, estrutura e conteúdo das disciplinas, tutoria a distância e professores. Em cada questão proposta, os estudantes deveriam atribuir uma nota de zero (discordo totalmente) a dez (concordo totalmente), de acordo com a sua concordância em cada item apresentado.

A análise fatorial exploratória (AFE) foi utilizada em nosso estudo com o objetivo de auxiliar na validação do instrumento, bem como determinar o número de variáveis implícitas (dimensões) subjacentes ao conjunto completo de itens (variáveis explícitas) presentes no questionário. Além de fornecer uma forma de explicar a variação entre um número relativamente grande de variáveis propostas (itens ou indicadores), a análise fatorial cria uma nova lista de variáveis (chamados de fatores), porém em número reduzido – o que facilita sua compreensão, interpretação e manuseio.

Na AFE, os fatores são gerados de forma que o primeiro deles contenha a maior proporção possível de variância do conjunto de valores original. O segundo fator, por sua vez, agrupa um conjunto diferente de itens, normalmente não correlacionado com o primeiro e assim sucessivamente. Os fatores seguintes devem conter progressivamente menos variância, ficando os últimos com a menor quantidade de variabilidade dos dados. Dessa forma, os últimos fatores podem ser desconsiderados, tendo em vista que contêm pouca variância do conjunto de dados (Hair et al., 1998).

A análise fatorial tem sido utilizada na validação de instrumentos de avaliação em diversas áreas. Almeida, Pinto e Piccoli (2007) utilizaram esse método na autoavaliação de cursos de graduação, na modalidade presencial. Tractenberg, Kubota e Barbastefano (2004) utilizaram a AFE na avaliação da qualidade percebida pelos estudantes nos cursos à distância oferecidos pela Fundação Getúlio Vargas on-line. Os autores aplicaram um instrumento com 25 itens, obtendo quatro fatores ou dimensões subjacentes, que juntas explicaram 64,06% da variância total do instrumento utilizado.

Como forma de avaliar a confiabilidade do instrumento, utilizou-se o alfa de Cronbach, o qual varia de 0 (zero) a 1 (um), sendo que 1 (um) significa o máximo de consistência interna (Bean e Creswell, 1980; Hair et al., 1998; Lunardi, 2008; Malhotra, 2006;). De acordo com Hair et al. (1998) e Malhotra (2006), valores acima de 0,60 são considerados satisfatórios em pesquisas exploratórias.

Após definidas as dimensões pela AFE e realizada a validação do instrumento¹, comparamos as médias de cada fator (dimensão), a fim de verificar a presença de diferença significativa entre os grupos de respondentes, com relação ao programa (UAB ou Pró-Licenciatura) e as gerações (*baby boomers*, X e Y). Para tal, aplicamos o teste t de Student para amostras independentes e a análise de variância. Nas dimensões que

¹ Maiores detalhes do processo de validação e construção do instrumento de avaliação pode ser encontrado em Pinto (2012).

apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos analisados, procedeu-se à comparação de cada uma das questões que compõem a referida dimensão. Tal procedimento permitiu identificar pontualmente os aspectos em que predominam essas diferenças.

3. Participantes da pesquisa

Durante o decorrer desse estudo, nossa instituição ofereceu quatro cursos de graduação: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito do Pró-Licenciatura. Os cursos mencionados têm duração de oito a nove semestres e são oferecidos em polos presenciais, distribuídos no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

Dos 419 estudantes que efetivamente cursaram o primeiro semestre dos cursos de graduação, 128 (30,5%) participaram da presente pesquisa. Dentre estes estudantes, 50% têm 31,5 anos ou mais (tabela 1.), sendo a idade média geral de 33,4 anos. A idade média entre os estudantes do gênero feminino (média = 33,6 anos) é maior do que a idade média dos estudantes do gênero masculino (média = 32,7 anos). Resultados semelhantes foram encontrados por Penterich (2009) em um estudo sobre 13 cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância. Esses resultados também acompanham o cenário nacional, conforme o Censo da Educação Superior no Brasil, o qual indica que 50% dos estudantes têm 32 anos ou mais (idade mediana) e idade média geral igual a 34 anos, com desvio padrão de 9,3 anos (Brasil, 2010). A partir desses resultados, podemos observar que a EaD vem oportunizando acesso ao ensino superior a pessoas em uma faixa etária acima dos estudantes do ensino presencial, que conforme o Censo da Educação Superior no Brasil, é de 26 anos.

Os cursos oferecidos na modalidade a distância da FURG apresentam maior participação feminina (70,1%). Este resultado também é semelhante ao obtido por Penterich (2009) que encontrou proporção de estudantes do gênero feminino na ordem de 70,3%. Ambos os resultados acompanham o cenário nacional, no qual a presença feminina nos cursos de graduação a distância é de 69,2%. Maior representação feminina no Ensino Superior também é observada nos cursos de graduação da modalidade presencial (55,1%), de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2010).

Conscientes da diversidade no perfil dos estudantes no âmbito da EaD, voltamos nosso olhar para as diferentes gerações que compõem o corpus de análise, pois, segundo Minayo (2006:40), é preciso “analisar a contribuição de determinado ator social ou coletivo, levando em conta o tempo histórico em que viveu, pois seu conhecimento e sua prática são relativos aos limites das relações sociais de produção concretas.

Nesta pesquisa (tabela 1), observamos três gerações: Geração *Baby Boomers* (nascidos entre 1946 e 1964), Geração X (1965 a 1977) e Geração Y (1978 a 1995). Cada uma dessas gerações foi constituída em distintos contextos históricos, culturais, políticos e sociais, apresentando, assim, valores e aspirações diferentes. As datas que marcam as gerações variam um pouco entre diferentes autores e neste estudo adotamos a mesma classificação utiliza por Penterich (2009), semelhante às classificações indicadas por Coimbra e Schikmann (2001) e Maldonado (2005).

Tabela 1. Caracterização Geral dos respondentes

CARACTERÍSTICAS	N	%
Gênero		
Feminino	89	70,1
Masculino	38	29,9
Não respondeu	01	-
Geração		
Baby boomer	32	25,0
X	39	30,5
Y	57	44,5
Programa		
UAB	89	69,5
Pró-Licenciatura	39	30,5
Total	128	100,0
Idade	Média	Desvio-padrão
Feminino	33,6	11,01
Masculin	32,7	10,98
Total	33,4	10,96

Fonte: Elaboração própria

A geração *Baby Boomers* é formada pelos filhos do pós-guerra. Nasceram no período em que a sociedade estava sendo reconstruída em alta velocidade. Como consequência, os indivíduos desse período foram educados sob disciplina rígida nos estudos, no trabalho e em quase todos os aspectos culturais. Tal rigidez foi o principal motivo para o surgimento de jovens mais rebeldes e contestadores que, em sua maioria, tornaram-se adultos conservadores. Os membros dessa geração valorizam o status e a ascensão profissional dentro da empresa, à qual são leais (Maldonado, 2005; Oliveira, 2010; Penterich, 2009).

A menor participação dessa geração (25%) (figura 1) pode ser explicada pela própria estrutura da EaD que, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, pressupõe os diálogos virtuais como meio de interação entre os estudantes e professores/tutores, os quais por si só já constituem-se um obstáculo aos membros desta geração. Além disso, a experiência, enquanto estudantes dessa geração, foi influenciada pelo paradigma tradicional, em que o discente, segundo Behrens e Oliari (2007), era silenciado em sua fala, impedido de expressar suas ideias e dificilmente lhes eram proporcionadas atividades que envolvessem a criação. A EaD, com o suporte da Internet, exige um outro perfil de estudante, que tenha principalmente autonomia, criatividade e facilidade em expressar suas ideias e interagir no meio digital.

A geração X sofreu com a ausência dos pais trabalhadores e com as famílias separadas pelos divórcios, o que segundo Conger (1998), levou essa geração a valorizar mais a família e a ter maior preocupação com a qualidade de vida, buscando equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. A crise econômica vivida pela geração X provocou certa instabilidade no mercado de trabalho, o que mudou a concepção de lealdade à empresa e levou seus membros a buscarem melhor qualificação profissional. Essa necessidade, atrelada à busca pelo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, pode ser uma das razões do interesse dessa geração (31%) por cursos na modalidade a distância. Além disso, tal geração preza por um ambiente de trabalho com liberdade, flexibilidade e sente necessidade de *feedbacks*.

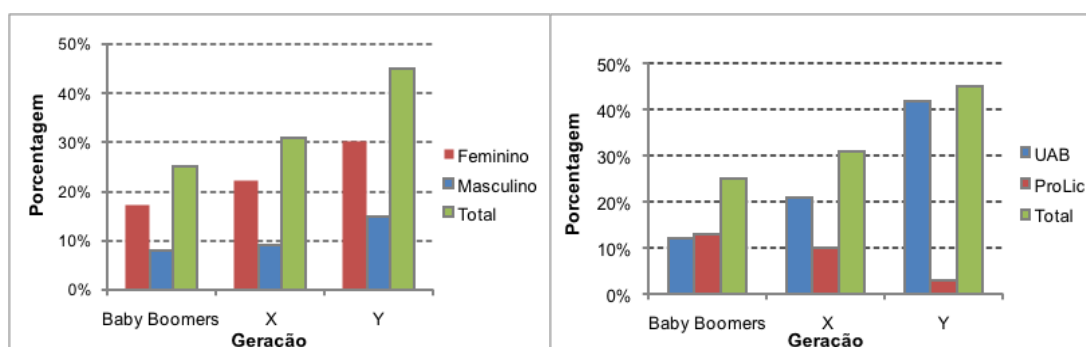


Figura 1. Perfil da amostra quanto ao programa, gênero e geração

Fonte: Elaboração própria

Enquanto a geração X foi afetada de forma significativa pelo surgimento da televisão e pelos programas superficiais, a geração Y teve sua realidade completamente transformada com o advento do videogame. Os jogos eletrônicos, cada vez mais desafiadores e competitivos, estimularam a busca por melhores resultados. Os membros dessa geração tornaram-se mais independentes, criativos, esperançosos, decididos e questionadores (Maldonado, 2005). Eles não se adaptam a regras rígidas, só fazem o que percebem que tem sentido, além disso, eles necessitam de constante reconhecimento. Acreditam no trabalho em equipe, precisam de liberdade para tomar decisões, flexibilidade de horários e espaço.

Em estudo semelhante realizado por Penterich (2009), a geração Y representou 46% dos estudantes. Em nosso estudo, a geração Y representa 45% dos estudantes, sendo que essa geração está mais presente nos cursos oferecidos pela UAB (figura 1). Segundo Penterich (2009), essa geração tende a dedicar mais tempo às atividades virtuais e aos trabalhos em grupo na rede do que às tarefas presenciais. O convívio com as tecnologias interativas leva essa geração à busca intensa pela ampliação da rede de relacionamentos.

Nas três gerações, observamos uma participação maior do gênero feminino (figura 1), acompanhando a tendência geral já destacada. A geração *Baby Boomers* apresenta participação equilibrada (figura 1) entre os programas UAB e Pró-Licenciatura. Já a geração X está mais presente nos cursos da UAB. O mesmo é observado na geração Y de forma mais acentuada, o que pode ser explicado por este programa ser dirigido a professores em exercício da rede pública de ensino sem formação na área em que atuam. Provavelmente, é por isso que o Pró-Licenciatura não atinge gerações mais jovens, uma vez que em sua maioria os concursos públicos, nos últimos anos, têm exigido qualificação adequada para o preenchimento do quadro de professores.

4. Problematização dos resultados

A análise da confiabilidade do instrumento, verificada através do coeficiente alfa de Cronbach (0,90), indicou um alto nível de consistência interna das medidas utilizadas. Os resultados obtidos através da análise fatorial permitiram identificar seis fatores (dimensões) da modalidade a distância que explicam 74,05% da variância total dos itens propostos. Estes resultados podem ser observados na (tabela 2), bem como a definição conceitual de cada fator. De acordo com Hoppen, Lapointe e Moreau (1996), a definição conceitual específica, de forma mais exata e precisa, a dimensão em estudo, enquanto a

definição operacional é feita com base nos itens do instrumento que integram cada fator e identifica a dimensão que está sendo investigada.

Após a validação e o refinamento do instrumento, procedemos à discussão dos resultados obtidos na análise fatorial exploratória. O primeiro fator, “Ação Pedagógica”, explica 19,23% da variância total dos itens estudados ($VT=19,23\%$). A análise dos itens com as cargas fatoriais mais altas nesse fator nos permite inferir que esses elementos estão relacionados à ação pedagógica.

Cabe salientar que a educação a distância, em relação à modalidade presencial, implica novos papéis para os estudantes e para os professores, novas atitudes e metodologias de ensino, baseadas na dinamicidade das tecnologias digitais. Estas, por sua vez, ampliam as possibilidades de interação e simulação, o que pode desacomodar a prática pedagógica do professor. Novello (2011), ao investigar os processos de articulação entre professores e tutores na modalidade a distância, ressalta que o papel do tutor a distância vai além da orientação do estudante na compreensão dos temas específicos em estudo e na organização das atividades acadêmicas; é papel do tutor estabelecer estratégias pedagógicas, por meio de um processo coletivo e estreito com o professor. Assim, quando o trabalho é realizado em cooperação, o estudante não vê o professor e o tutor a distância como autores separados do processo educativo, mas sim como um todo integrado, uma equipe.

O trabalho cooperativo entre professor e tutor torna-se essencial para viabilizar a interação e o diálogo com o estudante, ainda mais que o número de vagas em cada curso é de aproximadamente 150. O tutor a distância trabalha junto ao professor responsável pela disciplina, dando apoio pedagógico, cognitivo e motivacional aos estudantes, com a mediação da tecnologia. No polo, o estudante também conta com o apoio do tutor presencial, o qual oferece suporte na ação pedagógica no que se refere ao acolhimento e à organização das atividades do curso. No entanto, nesta pesquisa, as questões do instrumento referentes ao “Tutor Presencial” (F3) ficaram alocadas em uma dimensão à parte da “Ação Pedagógica” (F1), o que nos leva a perceber que para o estudante de graduação o trabalho do tutor presencial está desvinculado da ação pedagógica. Tal resultado trouxe preocupação aos gestores da EaD na instituição, tendo em vista que esta acredita que o trabalho cooperativo entre professor e tutores, tanto presencial quanto a distância, é essencial para viabilizar a interação e o diálogo com o estudante, ainda mais com o elevado número de vagas em cada curso (distribuídos pelos diversos polos).

Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória

INDICADORES	F1	F2	F3	F4	F5	F6	M'	CV ²
AÇÃO PEDAGÓGICA – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: DIALOGICIDADE ENTRE O ENSINAR O APRENDER A PARTIR DA AÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES A DISTÂNCIA							8,4	16,4%
Os tutores a distância estiveram bem integrados à turma.	,913						7,9	25,2%
Os tutores a distância atenderam com rapidez aos seus questionamentos.	,879						7,9	22,2%
Os tutores a distância ofereceram suporte teórico satisfatório.	,874						8,1	20,7%
Os professores/tutores aproveitaram, adequadamente, o encontro presencial para promover a integração da turma e expor a disciplina.	,695						8,8	19,9%
A forma como os professores apresentaram os conteúdos despertou o interesse pela disciplina.	,639						8,7	15,4%

Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória (continuação)

A qualidade do material disponibilizado pelos professores foi satisfatória.	,546						8,6 15,5%
Os professores mostraram-se disponíveis para resolver eventuais problemas ocorridos na disciplina.	,465						8,7 14,7%
COERÊNCIA PEDAGÓGICA – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: COESÃO ENTRE O PROCESSO AVALIATIVO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA							8,7 14%
A avaliação da aprendizagem foi coerente com os objetivos e conteúdos da disciplina.	,854						8,7 16,8%
Houve coerência entre o conteúdo ministrado e o exigido nas atividades realizadas.	,852						8,7 15,2%
Os trabalhos propostos contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos.	,792						8,9 12,6%
As orientações para a realização das atividades foram claras.	,667						8,1 18,3%
Os professores estimularam a criticidade dos alunos, nas atividades propostas.	,570						8,9 13,6%
TUTOR PRESENCIAL – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NA AÇÃO PEDAGÓGICA							9,2 12,6%
O tutor presencial foi eficiente na busca pela solução de problemas.	,889						9,4 14,6%
O tutor presencial apoiou, de forma adequada, a realização das atividades.	,883						9,3 14,7%
O tutor presencial potencializou momentos de integração da turma.	,870						9,3 16,1%
O nível de interação presencial com os outros alunos foi satisfatório.	,500						8,7 16,3%
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: FORMA COM A QUAL O CURSO ESTÁ DISPOSTO							7,4 24,2%
O tempo destinado a cada disciplina foi suficiente.	,791						6,8 32,6%
A distribuição das disciplinas, ao longo do semestre, foi adequada.	,677						7,5 29,5%
Houve integração entre as disciplinas do curso.	,576						7,8 28,3%
INFRAESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO POLO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: CONDIÇÕES OFERECIDAS PELO POLO PRESENCIAL							8,3 19,5%
Os horários de funcionamento do polo correspondem às demandas do curso.	,760						8,8 21,9%
Os recursos (<i>xerox</i> , computadores, sala de aula, material didático) disponíveis no polo atenderam às suas necessidades.	,641						7,5 31,1%
A velocidade da internet foi adequada às necessidades do curso.	,594						8,5 21,2%
COORDENADOR DO POLO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: TRABALHO REALIZADO PELO COORDENADOR DO POLO PRESENCIAL							9,1 17,2%
O coordenador do polo buscou atender às necessidades dos alunos.	,851						9,1 17,8%
O coordenador do polo foi atencioso.	,765						9,2 18,5%
Autovalor	4,63	3,69	3,37	2,22	2,03	1,83	
% variância total explicada - (VT = 74,05%)	19,23%	15,39%	14,05%	9,29%	8,46%	7,63%	
Alfa Cronbach	,91	,89	,83	,71	,61	,89	
KMO medida de adequação da amostra (KMO = ,814)							
Teste de Bartlett (qui quadrado = 1802,29 / p=,000)							

¹ As medidas estatísticas para cada uma das seis dimensões (fatores) foram calculadas com base nos itens do instrumento que as compõem, identificados previamente pela análise fatorial.

² CV = Coeficiente de variação $\left[\frac{\text{desvio padrão}}{\text{média}} \times 100 \right]$

Fonte: Elaboração própria

Para Novello (2011), o papel do tutor vai além da orientação do estudante na compreensão dos temas específicos em estudo e na organização das atividades acadêmicas. É papel do tutor, também, “contribuir com a proposta pedagógica, pela qual foram concebidos os materiais didáticos; sua intervenção poderá melhorá-la e, dessa forma, o diálogo pedagógico entre professores e tutores pode ser estabelecido com base na cooperação” (Novello, 2011:189).

Entendemos que o trabalho cooperativo entre professores e tutores é de suma importância na ação e coerência pedagógica, a fim de possibilitar que o estudante perceba o professor e os tutores como um todo integrado, uma equipe, e não como autores separados no processo educativo.

De acordo com os referenciais de qualidade para a EaD, o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância, bem como a habilidade para estimular a busca de conhecimento e desenvoltura no uso das tecnologias de comunicação e informação. Além disso, esse documento apresenta o tutor como um autor que participa ativamente do ensinar e do aprender. Essa semelhança entre as funções de professores e tutores na EaD suscita maiores discussões sobre seus papéis, o que, segundo Alonso (2010), é essencial para a consolidação dessa modalidade.

É salutar, portanto, no cenário da EaD, que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação (p.1330).

Para que isto ocorra, precisamos buscar o reconhecimento profissional da atuação do tutor como um professor e não como um autor-coadjuvante desse processo. A compreensão da complementaridade das ações pedagógicas passa pelo entendimento, do professor e do tutor, de que a mediação pedagógica deixa de ser individual, pois na EaD, ela é exercida por um coletivo de profissionais, com estratégias e visões decorrentes de seus processos formativos e de suas experiências no ensino presencial. A ação exercida por um interfere na ação do outro, por isso elas devem ser encadeadas, planejadas e obedecer a uma coerência compartilhada por todos para que o estudante sinta que existe uma unidade nesse coletivo, a saber, professor pesquisador/formador, tutor a distância e tutor presencial.

A produção do material didático, item também alocado no F1, precisa ser pensada em uma abordagem pedagógica diferenciada que seja estruturada em linguagem dialógica e “utilize um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto socioeconômico do público alvo” (Costa, 2007:11), de forma a promover, orientar e incentivar a aprendizagem. Além disso, a possibilidade de utilizar novas mídias provoca mudanças comportamentais e culturais que culminam em novas formas de relações dos professores com sua profissão, o que implica conceber estratégias adequadas para utilização das diferentes mídias disponíveis.

O processo de avaliação reflete a “Coerência da ação Pedagógica” (F2), uma vez que as atividades propostas possibilitam a aprendizagem dos conceitos trabalhados nas disciplinas. Nos cursos de EaD propostos, a orientação é a de que a avaliação da aprendizagem seja realizada ao longo do percurso, ou seja, que se considere a participação do aluno, suas dúvidas, seus comentários e suas atitudes em relação aos conteúdos abordados, bem como a participação discente nos grupos de trabalho, a fim de identificar eventuais dificuldades e buscar saná-las ainda durante o processo de ensinar e

de aprender. O acompanhamento contínuo permite verificar as adequações ou os redirecionamentos para a melhor compreensão do estudante.

O polo presencial “possibilita ao estudante sair do isolamento, transmitindo maior segurança em seu percurso devido ao sentimento de pertencimento a uma equipe” (Corrêa, 2007:89). O “Coordenador do polo” (F6) é parte integrante dessa equipe e o principal responsável, tanto pelo funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem no polo presencial quanto pelas condições de “Infraestrutura física do polo” (F5) e disponibilidade dos recursos fundamentais às necessidades dos estudantes (BRASIL, 2007).

O Coordenador do polo exerce, nesse sentido, um papel fundamental para a estruturação da EaD, uma vez que ele faz parte da teia de relações administrativas que se estabelece entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Ensino. Se esse ator compreende a importância da instituição pública de ensino superior para a sua localidade, a EaD possivelmente passa a ser acolhida por aquela comunidade.

Finalizada a validação do instrumento e a interpretação das dimensões elencadas, procedemos à comparação das médias de cada dimensão (tabela 3), a fim de verificar a presença de diferença significativa entre as percepções dos grupos de respondentes com relação ao Programa (UAB ou Pró-Licenciatura) e à geração (*baby bommers*, X, Y). Para tal, aplicamos o teste *t* de Student para amostras independentes e análise de variâncias, realizando uma análise mais profunda nas dimensões que apresentaram diferença estatisticamente significativa entre as médias.

Todas as dimensões foram relativamente bem avaliadas pelos estudantes dos dois programas (menor média observada igual a 7,1). No entanto, os estudantes do Pró-Licenciatura atribuíram médias mais baixas em quase todas as dimensões, exceto na dimensão “Infraestrutura e Funcionamento do Polo”. Apenas as dimensões referentes à “Ação Pedagógica” e “Coerência Pedagógica” apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$ em ambas) entre os grupos analisados. Isto demonstra que os estudantes desses programas têm percepções distintas com relação a essas dimensões. Tal resultado pode estar associado ao fato dos cursos do Pró-Licenciatura serem ofertados pela REGESD que é composta por várias instituições, enquanto que nos cursos da UAB, o corpo docente é composto pelos professores de uma única IES.

Tabela 3. Teste t entre os diferentes programas

FATORES	AMOSTRA (N=128)	UAB (N = 89)	PRÓ- LICENCIATURA (N = 39)	<i>p</i>
Ação Pedagógica	8,4	8,8	7,5	0,000*
Coerência Pedagógica	8,7	9,0	8,0	0,000*
Tutor Presencial	9,2	9,4	9,1	0,161
Estrutura e Organização do Curso	7,4	7,5	7,1	0,282
Infraestrutura e Funcionamento do Polo	8,3	8,2	8,4	0,583
Coordenador do Polo	9,1	9,2	9,0	0,637

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Segundo Maia e Mattar (2007), uma das características da EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva. No entanto, no Pró-Licenciatura os estudantes não perceberam tão claramente este coletivo, talvez em decorrência das equipes de professores e tutores pertencerem a diferente IES, o que pode ter dificultado uma maior coerência tanto na ação pedagógica quanto no processo de avaliação e produção do material didático.

Vale aqui também destacar, que apesar das universidades que compõem a REGESD apoiarem suas ações na EaD na tecnologia digital, elas diferem umas das outras, em decorrência das diferentes condições socioeconômicas, tradições culturais e acadêmicas, estratégias de aprendizado culturalmente determinadas, assim como concepções distintas sobre o papel da universidade na sociedade.

Além disso, a formação de professores e tutores está prevista tanto na UAB como no Pró-Licenciatura. No entanto, neste último programa, a capacitação é feita pela REGESD, enquanto os professores que atuam na UAB participam dos cursos de capacitação na própria universidade, sendo estes diretamente influenciados pela concepção de EaD assumida pela IES, a partir das estratégias educacionais por esta assumidas culturalmente. Outro diferencial da UAB é que o coordenador de curso está presente na nossa instituição, única proponente do curso, o que já não ocorre no Pró-Licenciatura em que o coordenador pertence a uma das instituições da rede, fato que pode ter dificultado uma maior integração entre o coordenador e os diferentes autores envolvidos nesta modalidade.

Em nossa IES, há um consenso entre a esfera administrativa e pedagógica para que o professor responsável pelas disciplinas e pelos estudantes da EaD, independente do programa, integre o corpo docente permanente da universidade. Além disso, todos os professores, em ambos os programas, visitam todos os polos pelo menos duas vezes ao longo da disciplina, geralmente, acompanhados por um tutor a distância. Há que se destacar que isso não é uma unanimidade entre as IES parceiras na REGESD, nas quais, geralmente, é o tutor a distância que vai ao polo nos encontros presenciais atender e esclarecer dúvidas dos estudantes.

Essas diferenças pedagógicas e organizacionais entre os dois programas afetam, como mostram as análises realizadas nesta pesquisa, a percepção dos estudantes no que diz respeito à Ação e Coerência Pedagógica do curso. Isto fica claro porque estas revelam que os estudantes que participaram desta pesquisa percebem maior integração entre professores e tutores a distância na UAB, maior uniformidade tanto no proceder quanto no seu propósito.

Segundo Prado (2006), a própria fragmentação da mediação pedagógica, provocada pelos diferentes autores que atuam na EaD (professor pesquisador e formador, tutor a distância e presencial) causa o tratamento isolado de seus elementos, como o material didático, as atividades e a interação, o que pode levar à supremacia de um em relação a outro. Por exemplo, quando o foco centra no ensino, a mediação pedagógica tende a enfatizar a produção de materiais; quando a ênfase é centrada na aprendizagem, as interações são privilegiadas. A autora enfatiza a importância do trabalho coletivo entre a equipe de profissionais que atuam na EaD, o que implica uma sintonia de princípios, um objetivo comum e uma postura de comprometimento um com o outro, levando à construção coletiva de uma rede de aprendizagem. Esta sintonia fica ainda mais fragilizada quando estes autores estão em diferentes instituições.

A fim de identificar em que itens das dimensões “Ação Pedagógica” e “Coerência Pedagógica” os estudantes do Pró-Licenciatura diferem dos estudantes da UAB, procedemos à comparação das médias em cada um dos itens do instrumento. Na Ação Pedagógica, apenas dois itens (tabela 4) não apresentam diferença estatisticamente significativa ($p=0,098$ e $p=0,106$, respectivamente), ou seja, não há divergência de opinião entres os estudantes do Pró-Licenciatura e da UAB que participaram desta pesquisa em relação ao suporte teórico e à rapidez com que o tutor a distância atende o estudante. Em todos os outros itens, as médias são significativamente diferentes.

Tabela 4. Teste t para diferença de médias dos itens da dimensão Ação Pedagógica em relação aos programas

ITENS	UAB (N=89)	PRÓ- LICENCIATURA (N=39)	P
A qualidade do material disponibilizado pelos professores foi satisfatória.	9,1	7,7	0,000*
Os professores/tutores aproveitaram, adequadamente, o encontro presencial para promover a integração da turma e expor a disciplina.	9,4	7,7	0,000*
Os tutores a distância ofereceram suporte teórico satisfatório.	8,5	7,4	0,098
Os tutores a distância atenderam com rapidez aos seus questionamentos.	8,3	7,3	0,106
Os tutores a distância estiveram bem integrados à turma.	8,3	7,1	0,002*
A forma como os professores apresentaram os conteúdos despertou o interesse pela disciplina.	9,1	7,7	0,000*
Os professores mostraram-se disponíveis para resolver eventuais problemas ocorridos na disciplina.	9,0	8,2	0,032*

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Na “Coerência Pedagógica”, todos os itens apresentam diferença estatisticamente significativa (tabela 5), indicando que os estudantes da UAB, que participaram da pesquisa, perceberam uma coesão pedagógica maior do que o observado pelos estudantes do Pró-Licenciatura.

Outra relação estudada (tabela 6) foi a diferença de médias em relação às gerações as quais os estudantes pertenciam. Nesse caso, a percepção dos estudantes pertencentes aos três subgrupos foram comparadas: *baby boomers*, geração X e geração Y. Esta análise foi feita através da análise de variância e, uma vez rejeitada a hipótese de igualdade entre as médias, aplicamos o teste de Duncan, a fim de identificar qual(is) subgrupo(s) difere(m) dos demais.

Os estudantes da geração *baby boomers* apresentaram médias mais baixas em quatro das seis dimensões. As exceções apareceram nas dimensões “Estrutura e Organização do curso” e “Infraestrutura e Funcionamento do Polo”. Apesar desses resultados, apenas a dimensão “Ação Pedagógica” apresentou diferença estatisticamente significativa ($p=0,009$) com relação aos demais grupos.

Tabela 5. Teste t para diferença de médias dos itens da dimensão Coerência Pedagógica em relação aos programas

ITENS	UAB (N=89)	PRÓ- LICENCIATURA (N=39)	P
As orientações para a realização das atividades foram claras.	8,6	7,3	0,000*
Houve coerência entre o conteúdo ministrado e o exigido nas atividades realizadas.	9,0	8,2	0,005*
Os trabalhos propostos contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos.	9,2	8,3	0,001*
A avaliação da aprendizagem foi coerente com os objetivos e conteúdos da disciplina.	9,0	8,3	0,011*
Os professores estimularam a criticidade dos alunos nas atividades propostas.	9,2	8,4	0,013*

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6. Análise de variância entre os diferentes programas

FATORES	BABY BOOMERS (N=32)	X (N=39)	Y (N=57)	P
Ação Pedagógica	7,83	8,5	8,76	0,009*
Coerência Pedagógica	8,49	8,68	8,97	0,187
Tutor Presencial	9,0	9,56	9,31	0,25
Estrutura e Organização do Curso	7,63	7,07	7,57	0,301
Infraestrutura e Funcionamento do Polo	8,37	8,16	8,24	0,88
Coordenador do Polo	9,05	9,22	9,16	0,913

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

O teste Duncan (tabela 7) demonstrou que os estudantes que participaram da pesquisa e pertencem à geração *baby boomers* diferem dos estudantes da geração X e da geração Y, sendo que as gerações X e Y não apresentam diferença significativa entre eles com relação à “Ação Pedagógica”.

Uma das dificuldades da geração *baby boomers* na EaD está na própria flexibilidade dessa modalidade e na renúncia de maior autonomia do estudante, o que pressupõe organização, iniciativa e autonomia. Além disso, a falta do contato com o professor na EaD é outro obstáculo vivido pelos membros dessa geração, já que esta possui uma imagem, mesmo que caricata, hierárquica da figura do professor. Por outro lado, as gerações X e Y aprenderam desde cedo a lidar com as tecnologias digitais, são mais independentes, relacionam-se com várias pessoas através da internet, tiveram estrutura familiar semelhante, prezam a liberdade e a flexibilidade no trabalho, são mais autoconfiantes e gostam que seu trabalho seja reconhecido, assim como de sentirem que fazem a diferença.

Tabela 7. Teste Duncan para a diferença de médias entre as gerações no fator Ação Pedagógica

GERAÇÕES	P
Geração Baby Boomers = Geração X	0,036*
Geração Baby Boomers = Geração Y	0,003*
Geração X = Geração Y	0,363

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

A EaD vem, cada vez mais, assumindo características distintas e avanços significativos, os quais estão ligados às demandas da sociedade e ao avanço contínuo da ciência e tecnologia. Consequentemente, o papel da educação está se transformando e suas estratégias precisam ser modificadas, possibilitando formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo conectado e interativo.

As transformações pelas quais a sociedade foi passando ao longo do tempo, atreladas aos avanços tecnológicos, apontam para a necessidade de formar indivíduos capazes de (Castells, 2003):

[...] aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, re combinando-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muitos poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar (p. 227).

Os conceitos tradicionais de educação não são mais suficientes. Precisamos repensar o papel e a função das instituições de ensino, repensar outras formas de compor os currículos. Como aponta Moraes (2007), é fundamental compreender que não é possível controlar as mudanças do mundo e sim aprender a viver na mudança; acima de tudo, é preciso compreender a vida como um processo dinâmico, flexível e interdependente, um processo individual e coletivo.

5. Considerações

A análise quantitativa mostrou que nas três gerações, identificadas nesta pesquisa, houve maior participação do gênero feminino, que a geração *Baby Boomers* apresentou participação equilibrada entre os programas UAB e Pró-Licenciatura, que a geração Y está mais presente nos cursos da UAB e que os estudantes desses programas têm percepções distintas com relação a ação e coerência pedagógica.

A identificação do perfil dos estudantes desta pesquisa aponta para um dos desafios da EaD que é fazer com que as diferentes gerações interajam, ao dividirem experiências e cooperarem umas com as outras, fazendo com que as diferenças sejam produtoras de novas formas de convivência. Com base nos resultados desta pesquisa, podemos concluir que na organização dos cursos de graduação da EaD, no que se refere ao formato do material didático e às formas de comunicação entre estudantes, tutores e professores é preciso considerar a heterogeneidade das gerações. Isto evidencia atenção às diferenças e

para a importância de criar estratégias a fim de superar as dificuldades provenientes, constituídas sob a influência da época vivida pelos membros de cada geração. No entanto, para que isto ocorra, é necessário conceber todas as gerações em um processo que reconheça a importância das diferenças e não os limites ou a mera comparação, uma vez que cada uma delas se constituiu em contextos distintos.

As diferenças pedagógicas e organizacionais entre os dois programas, Pró-Licenciatura e UAB, afetaram a percepção dos estudantes no que diz respeito à Ação e Coerência Pedagógica dos cursos. Os estudantes perceberam maior integração entre professores e tutores a distância na UAB, maior uniformidade tanto no proceder quanto no seu propósito. Este resultado aponta para a necessidade de maior integração entre os professores de diferentes IES e busca pela superação da cultura do individualismo no trabalho docente, ainda presente na cultura da educação tradicional. Na EaD, a ação pedagógica é compartilhada por professores e tutores, o que evoca o trabalho cooperativo. Cooperar requer a coordenação da diversidade das diferentes formas de agir e pensar. Exige dedicação, tempo e responsabilidade conjunta em encontrar soluções para as dificuldades ou para os problemas enfrentados, essa ação exercita a tolerância e o respeito às diferenças individuais.

Os espaços e tempos educativos, profissionais e sociais estão sendo transformados. No entanto, não seguem um padrão único, apresentam variações que dependem do contexto histórico, cultural, econômico e social. É preciso educar para a diversidade dos outros, saber que cada um tem o direito de ser diferente, único e singular, o que exige respeito pelo outro. O conhecimento depende dos autores envolvidos, em contínua construção, reconstrução e renegociação.

Como contribuições práticas do estudo, tem-se o desenvolvimento de um instrumento que pode ser utilizado por educadores e instituições de ensino com o objetivo de avaliar diferentes programas e cursos de EaD, identificando seus aspectos positivos e negativos, além de permitir um acompanhamento constante da sua evolução.

Referências

- Almeida, T., Pinto, S. e Piccoli, H. (2007). Auto-avaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: Metodologia de Avaliação. *Avaliação*, 12(3), 515-530.
- Alonso, K. M. (2010). A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1319-1335.
- Bean, J. e Creswell, J. W. (1980). Student attrition among women at a liberal arts college. *Journal of College Student Personnel*, 1, 320-327.
- Behrens, M.A. e Oliari, A.L. (2007). A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educativo*, 7(22), 53-66.
- Brasil (2005). Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm.
- Brasil (2007). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/>
- Brasil (2010). Censo da Educação Superior de 2009. Recuperado de http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/resumo_tecnico2009.pdf

- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Coimbra, R.G. e Schikmann, R. (2001). A geração Net. Comunicação apresentada no *Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*: Campinas, São Paulo.
- Conger, J.A. (1998). How 'Gen X' Managers Manage. Recuperado de <http://www.strategy-business.com/article/9760?gko=fea27>
- Corrêa, J. (2007). *Educação a Distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, C. (2007). Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15(2), 9-16.
- Drucker, P.F. (1999). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Publifolha.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Hoppen, N., Lapointe, L. e Moreau, E. (1996). Um guia para a avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação. *Revista Eletrônica de Administração*, 2, 1-34.
- Koufteros, X.A. (1999) Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. *Journal of Operations Management*, 17, 467-488.
- Laurino, D.P. (2008). Educação a distância como exercício de cidadania. Comunicação apresentada no *Encuentro Regional sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Montevideo, 196-206.
- Lunardi, G.L. (2008). *Um Estudo Empírico e Analítico do Impacto da Governança de TI no Desempenho Organizacional*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Maldonado, M.T. (2005). A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores. Recuperado de <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html>
- Maia, C. e Mattar, J.A. (2007). *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Bookman.
- Mattar, J. (2008). Taylorização e Fayolização da EaD. Recuperado de <http://joaomattar.com/blog/2008/07/29/educacao-nao-e-administracao/>
- Maturana, H.R. y Verden-Zöller. G. (2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Minayo, M.C. (2006). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Moore, M. y Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moraes, M.C. (2007). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.
- Novello, T. (2011). *Cooperar no Enatuar de Tutores e Professores*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Oliveira, S. (2010) *Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes*. São Paulo: Integrara Editora.

- Penterich, E. (2009). *Competências Organizacionais para a Oferta da Educação a Distância no Ensino Superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pinto, S.S. (2012). *Carta de navegação: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Prado, M. (2006). A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. Comunicação apresentada no *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Brasília, DF.
- Preti, O. (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EDUFMT.
- Tractenberg, L.E., Barbastefano, R. e Kubota, L.C. (2004). Avaliação da qualidade percebida em cursos a distância: o caso do FGV Online. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação a Distância*, Salvador, BA.

La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje

Continuous assessment, an incentive that increases motivation for learning

Gabriela Monforte García*
Gabriela María Farías Martínez
Tecnológico de Monterrey

El aprendizaje se entiende como la capacidad de analizar, comparar, probar y comprobar hasta llegar a una afirmación capaz de relacionar la hipótesis de estudio con las evidencias observadas (Peñaloza y Vargas, 2006). Para conseguirlo se requiere de conocimientos previos que den un soporte conceptual a los nuevos contenidos y a la disposición del estudiante para vincular de forma estructurada a ambos. Una manera de apuntalar el objetivo anterior es a través de la evaluación continua, ya que esta metodología permite al estudiante tener el control de su aprendizaje. Como resultado de esta investigación, se propone el uso de la evaluación continua como vía para incrementar la motivación por el aprendizaje y como consecuencia se esperaría observar un aumento en los indicadores del desempeño de los estudiantes del curso de Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones. Para validar los objetivos de esta investigación se realizó una comparación de un grupo de estudiantes que fueron evaluados con el método tradicional respecto a un grupo de estudiantes a los que se les evaluó de manera continua. Los resultados de la investigación: cuantitativos, a través de la calificación y cualitativos, a través de la percepción, dan evidencia de mejoría en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación continua, Aprendizaje, Educación superior, Desempeño académico, Control del aprendizaje.

Learning is the process to foster the ability to analyze, compare, prove and test until reaching a conclusion capable of relating a study hypothesis to observed evidences (Peñaloza y Vargas, 2006). To achieve this, previous knowledge, that adds conceptual support to new content, and the student's disposition are required to make a structured link between both of them. One way to enforce this objective is through continuous evaluation, given that this methodology enables the student to have control over his/her learning process. As a result of this research, the use of continuous evaluation is proposed as a way to increase the student's motivation for learning and, as a consequence, it's expected to observe an increase in the student's performance indicators in the Statistical Methods for decision making course. To validate the results of this research, a comparison was made between a group of students that was evaluated through the traditional method and one that was evaluated continuously. The quantitative findings of this research, through grades, and qualitative ones, through perception, show evidence to state that continuous evaluation contributes in the improvement of the student's performance.

Key words: Continuous Assessment, Learning, High Education, Academic performance, Learning monitoring.

*Contacto: gmonforte@itesm.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 18 de agosto 2013

1ª Evaluación: 20 de septiembre e 2013

2ª Evaluación: 8 de octubre 2013

Aceptado: 25 de octubre 2013

Introducción

Desde hace algunos años se han realizado diversas acciones para rediseñar el concepto tradicional de la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Este esfuerzo ha consistido en realizar cambios que propicien un activo involucramiento del estudiante en su desarrollo integral para que de esta manera, además de adquirir las competencias en la disciplina, refuerce actitudes y valores que le permitan desenvolverse de manera exitosa ante las demandas que imponen la sociedad y el mercado laboral.

No obstante los esfuerzos realizados, el aprendizaje de las herramientas para el análisis de la información, como la estadística, se enfrenta a diversos condicionantes que lo limitan, particularmente entre los estudiantes de las áreas de ciencias sociales y administración. A este respecto, Peñaloza y Vargas (2006) mencionan que entre los condicionantes se encuentran el bajo nivel de motivación por aprender dichos contenidos y la definición de metas a corto plazo; es decir, dada la falta de motivación, se busca fundamentalmente acreditar la materia.

Por otra parte, con relación a la motivación, Behar y Grima (2001) establecen que ésta es una vía para conseguir un cambio en el aprendizaje, ya que actúa como precursora del proceso cuando produce sentimientos de satisfacción. A su vez, destacan que un detonante de la motivación, y como consecuencia del aprendizaje, es la evaluación ya que funciona como un incentivo desde el momento en el que los estudiantes buscan la mejor manera de aprender para conseguir el éxito al ser evaluados.

Dado lo anterior, el objetivo de esta investigación es mostrar, a través de un caso de estudio, que la evaluación continua es un incentivo suficiente para mejorar el desempeño de los estudiantes de la materia Métodos Estadísticos Para la toma de Decisiones.

La materia se imparte en el tercer semestre del tronco común para todas las carreras del área de negocios en el Tecnológico de Monterrey tales como Licenciado en Administración y Estrategia de Negocios, Licenciado en Mercadotecnia, Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas, entre 4 carreras más. Se ofrece en formato presencial a través de dos sesiones de 90 minutos con frecuencia semanal, desarrollando actividades de aprendizaje soportadas por explicaciones de los conceptos teóricos que dan el fundamento a las herramientas de análisis estadístico. Los bloques temáticos que cubre dicha materia son: estadística descriptiva, álgebra de probabilidad, distribuciones de probabilidad, estadística inferencial paramétrica y dos pruebas de estadística inferencial no paramétrica. Por la cantidad y complejidad teórica de los contenidos, el curso demanda de los estudiantes un trabajo constante.

Derivado de la circunstancia anterior y aunada a las implicaciones que mencionan Peñaloza y Vargas (2006) y Behar y Grima (2001) se observa el siguiente problema: el desempeño promedio de los estudiantes al finalizar el curso no es el deseable debido al alto porcentaje de reprobados, aproximadamente 30% a nivel departamental.

La hipótesis de esta investigación es que la evaluación continua, debido al incremento en la motivación, es un incentivo que favorece el aprendizaje (Braun y Sellers, 2012; Isaksson, 2008; Trotter, 2006). A través de esta experiencia, se pretende mostrar que la frecuencia en la evaluación ha funcionado como un instrumento que ha inducido una mejoría significativa en el desempeño de los estudiantes que cursaron la materia de Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones (Braun y Sellers, 2012).

Para comprobar la hipótesis de estudio se llevó a cabo la comparación del desempeño de un grupo de estudiantes a los que se les aplicó la evaluación tradicional, consistente en 3 evaluaciones sumativas parciales durante el semestre, contra un grupo de estudiantes a los que se les aplicó la evaluación semanal, consistente en la aplicación de alrededor de 14 evaluaciones sumativas parciales a lo largo del semestre.

Los resultados de esta investigación dieron evidencia de una mejoría en la actitud hacia la clase, en el interés hacia los contenidos de la materia, en el cumplimiento de los objetivos del curso y en el desempeño final de los alumnos del curso de Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones.

1. Revisión de la Literatura

De acuerdo con Trotter (2005) la valoración o evaluación del aprendizaje tiene los propósitos siguientes: a) proporcionar información a los estudiantes para mejorar su aprendizaje; b) dar retroalimentación al profesor de la eficacia de sus métodos de enseñanza; c) motivar a los estudiantes; d) permitir a los estudiantes corregir errores y deficiencias; e) consolidar el aprendizaje del estudiante; y f) transmitir a los estudiantes lo que queremos que aprendan. Estos propósitos pueden resumirse en motivación, retroalimentación y aprendizaje.

Por otra parte, desde la perspectiva de De la Garza (2004) la evaluación es una actividad necesaria para retroalimentar el proceso de enseñanza- aprendizaje es decir, generar información que permita a los actores de dicho proceso (docentes-alumnos) encontrar las áreas de oportunidad para mejorar la calidad y en consecuencia directa, el rendimiento final. Mediante la evaluación se puede conocer hasta qué punto los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos inicialmente por lo tanto, la evaluación vista desde este enfoque, se centra en el proceso (enseñanza) más que en el producto (aprendizaje). Delgado (2005), mencionan, siguiendo esta misma línea, que la evaluación tradicional se ha centrado en la etapa final del proceso y se ha concebido más para aprobar que para aprender.

Lo anterior trae como consecuencia que los estudiantes recurran a realizar actividades de aprendizaje tales como: Lectura y memorización de los apuntes de clase y resolución de “ejercicios tipo” con interdependencia del marco teórico concreto que lo fundamenta (Peñaloza y Vargas, 2006).

Peñaloza y Vargas (2006) también señalan que, para el aprendizaje de materias tales como la estadística, los estudiantes suelen recurrir a las técnicas mencionadas debido, entre otras cosas, a lo limitados que están en conocimientos previos a la asignatura, cabe aclarar que estas deficiencias son debidas a que el proceso de aprendizaje de los conocimientos previos se efectuó con las mismas deficiencias a las que hacemos alusión, y a la percepción de que la enseñanza sólo es útil si le permite al estudiante aprobar la materia.

Considerando el panorama anterior, en el amplio espectro de los mecanismos de evaluación se encuentran los exámenes, criticados en muchas ocasiones por ser instrumentos que limitan la información sobre el aprendizaje, además de ser en ocasiones mal utilizado como instrumento de castigo, revancha o mal necesario para cumplir con órdenes de evaluación que distan de ser procesos de los cuales el maestro esté convencido (Díaz-Barriga, 2000). El desconocimiento de las técnicas apropiadas para elaborar preguntas que vayan acorde con el nivel de procesos mentales que estima un

objetivo de aprendizaje, puede ser un factor que desvalorice el uso de este instrumento de medición.

Por un lado, podría pensarse que las condiciones para asegurar la confiabilidad irán acorde a las limitantes del mismo. Así, si el examen solo tiene como propósito la comprobación de la memorización de conocimientos la forma de aplicación puede ser convencional. Por el contrario, si el examen está diseñado para demostrar el uso de conocimientos para tomar decisiones o resolver problemas, y además tiene como objetivo la motivación y la retroalimentación, la forma de aplicación debe cambiar.

Dados los planteamientos anteriores y los retos que los futuros profesionistas tendrán que enfrentar en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más ávido de respuestas y soluciones a problemas derivados de dicha globalización, es evidente que la preparación universitaria tendrá que apuntar hacia un aprendizaje significativo soportado por una metodología de evaluación que esté acorde con las demandas de dicha estrategia.

Ausubel, como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Para que el aprendizaje realmente sea significativo deberá garantizar: que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, que el alumno muestre la disposición, motivación y actitud por aprender, y finalmente que la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje sean pertinentes (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

De lo anterior se observa la gran relevancia que tiene el vincular los conocimientos previos con los conocimientos por aprender, así como también el rol que juega el componente emocional en el proceso de aprendizaje. Los objetivos mencionados aún y cuando no son objetivos explícitos del método de evaluación, en el proceso de evaluación continua se atienden de manera implícita ya que son una consecuencia natural de una retroalimentación continua.

Por otra parte, Delgado y Olivier (2006) mencionan que la evaluación continua presenta las siguientes ventajas.

Para el estudiante:

1. Dado que las evaluaciones son más frecuentes y por lo mismo, se evalúa una cantidad menor de contenidos, los estudiantes aumentan sus probabilidades de aprobar la materia; lo que a su vez, tiene un efecto muy positivo a nivel emocional porque el estudiante percibe un mayor control de su aprendizaje.
2. También el estudiante va desarrollando progresivamente las competencias establecidas en los objetivos permitiéndole vincular los conocimientos previos, de una manera más fácil y eficiente, a los conocimientos nuevos, que a su vez incorpora de modo paulatino, hasta llegar a una construcción del conocimiento más compleja.
3. Finalmente, el estudiante recibe retroalimentación más oportuna es decir, dado que la evaluación se efectúa en periodos de tiempo más cortos, el alumno tiene elementos para reconocer sus fallas y para tomar acciones correctivas involucrándose de manera activa en su propio aprendizaje (Mateo y Martínez, 2008).

Para el docente:

1. Tiene la oportunidad de realizar un mejor y mayor seguimiento del progreso del aprendizaje de sus alumnos al disponer de información oportuna para intervenir y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos iniciales.
2. La comunicación entre él y los alumnos llega a ser muy fluida a lo largo del proceso.
3. Además de permitirle obtener múltiples evidencias de los resultados alcanzados y del grado en que el estudiante ha desarrollado las competencias y habilidades.

En suma, una evaluación continua puede dar como resultado un mejor aprovechamiento por parte del alumno, quien obtiene un aprendizaje significativo no sólo sobre los conocimientos académicos, sino también sobre su propio proceso de aprendizaje. Además de ser una fuente de información importante para el docente, quien adquiere información relevante y oportuna que le permite encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la meta final en cualquier parte del proceso.

2. Intervención Educativa

La implementación de la propuesta de exámenes semanales implicó algunas modificaciones en la metodología de aplicación de la evaluación que son descritas a continuación:

1. El examen debe tener una duración máxima de 40 minutos para clases de 90 minutos debido a que al incrementar el número de sesiones de aplicación de examen, el proceso debe ser muy eficiente para no invertir más tiempo del estrictamente necesario (Trotter, 2006).
2. Por la cantidad de evaluaciones semanales que se aplican, la frecuencia incrementó en más del 400% comparado con la cantidad de evaluaciones aplicadas en el modo tradicional, por tanto había que rediseñar el formato del examen de forma tal que no implicara un gasto de recursos que lo volviera insustentable (Lines y Gammie, 2004); de modo que se optó por no imprimir el examen en papel, sino proyectar en una filmina la redacción y los datos de los problemas así como las preguntas a resolver.
3. El examen evalúa los contenidos revisados en la semana previa a través de una redacción donde se plantea el problema en un contexto específico e incluye los datos a ser evaluados.
4. Dada la deshonestidad de algunos alumnos, también hay que diseñar dos exámenes sustancialmente diferentes para cada grupo.
5. Terminada la sesión de examen, éste es resuelto por el profesor para cumplir con una doble función, que el alumno reciba una retroalimentación inmediata de su desempeño y que también tenga una idea muy cercana a la calificación que obtuvo.
6. El tiempo restante de la sesión de aplicación del examen se emplea impartiendo clase y continuando con el material del curso que se complementará en la siguiente sesión de clase para ser evaluado la siguiente semana.
7. La evaluación del examen se realiza por el profesor, quien posteriormente publica las calificaciones obtenidas por sus alumnos. La revisión del examen no se efectúa en el salón, sino en la oficina del profesor para evitar perder tiempo que es fundamental para cubrir el material para la siguiente evaluación semanal.

Cabe mencionar que aunque aparentemente se emplea mucho tiempo del curso en evaluaciones formales, esto es realmente una ganancia porque el alumno va consolidando su avance, y este tiempo se recupera cuando ya no resulta necesario dar repasos o recordatorios del material previo.

3. Algunos retos de la intervención educativa

3.1. En cuanto al diseño del examen

Primeramente como es natural, el profesor deberá elaborar una cantidad mucho mayor a la cantidad de exámenes que elaboraba anteriormente. Por otra parte, ahora está limitado a diseñar un examen que no exceda un espacio físico de las dimensiones de una filmina. En ella deberá aprovechar el espacio diseñando una redacción descriptiva, clara pero concisa de modo que le dé al estudiante elementos del análisis que estén lo suficientemente inmersos en el contexto para que la misma redacción no de pistas excesivas para la resolución del problema.

3.2. En cuanto al manejo del tiempo

Imaginemos que el profesor impartirá 4 grupos con 36 alumnos en cada salón, supongamos que se apliquen 14 evaluaciones semanales a lo largo del semestre por lo que el profesor deberá, elaborar 8 exámenes diferentes para cada aplicación siendo un total de 112 exámenes diferentes durante todo el semestre. Ahora respecto a la cantidad de exámenes que el profesor deberá revisar serán un total de 2016 exámenes. Adicionalmente, dadas las limitaciones de tiempo que ya se mencionaron, la revisión del examen se sugiere que sea en la oficina del profesor y si consideramos que sólo el 30% de los estudiantes tengan dudas de sus evaluaciones entonces el profesor deberá atender aproximadamente 605 citas durante el periodo semestral, sólo para efectos de revisión de exámenes semanales.

3.3. En cuanto al tiempo efectivo para dar clase

El profesor deberá ser muy riguroso con los tiempos de aplicación para el examen, por lo que tendrá que ser muy disciplinado con los tiempos de inicio y terminación del examen, y con los tiempos de resolución del mismo de modo que pueda alcanzar la meta de impartir al menos 15 minutos de clase en la sesión de aplicación de examen. Por otra parte, también deberá impartir una clase muy bien estructurada que vaya cumpliendo los objetivos semanalmente para cubrir el 100% del programa analítico.

3.4. En cuanto a las ausencias

Un aspecto adicional que puede llegar a ser crítico es la posibilidad de que algún alumno falte a la aplicación de alguno de los exámenes semanales. Es un hecho que aplicar un examen de reposición podría llegar a ser muy complicado, por lo mismo una sugerencia es definir en la ponderación final el promedio de una fracción de la totalidad de los exámenes de modo que las personas que hayan faltado por alguna razón extraordinaria no vean afectada su calificación final.

Como es natural, toda propuesta de mejora tiene ventajas y desventajas. Es un hecho que las desventajas de esta propuesta claramente impactan al profesor, sin embargo, creemos que los resultados de esta propuesta son tan evidentemente benéficos para los estudiantes que se podría manejar, a nivel departamental, tamaños de grupo tales que el asunto de la “copia” entre estudiantes se minimice, así como también trabajar en una

propuesta departamental en contra de la deshonestidad, de modo que no sea sólo responsabilidad del profesor evitar este tipo de comportamientos ilícitos.

4. Metodología de análisis

Teniendo en mente que el objetivo del análisis es medir el efecto de la evaluación continua en el desempeño de estudiantes que cursan materias de corte cuantitativo. A través de la metodología empleada por Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2007) se encontró una relación favorable entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; por otra parte León, Molina, Molina, y Biscarri (2009) señala que los resultados de su experiencia no fueron positivos debido a que, aunque la calificación promedio aumentó, hubo un incremento importante en el tiempo de dedicación a la actividad por parte de los docentes; además, de que no se presentó una mejora significativa en el porcentaje de aprobados.

No obstante, la propuesta metodológica que se presenta en esta investigación tiene la intención de mostrar evidencias de que esta innovación en la evaluación sí ha tenido resultados favorables en el aprendizaje. Para ello se llevó a cabo un estudio de tipo empírico mediante un análisis descriptivo e inferencial a partir de datos cuantitativos, correspondientes a las calificaciones de las evaluaciones sumativas y al porcentaje de alumnos reprobados, además de datos cualitativos, provenientes de las opiniones vertidas por los estudiantes que participaron en el estudio.

La pregunta de investigación planteada para el estudio fue la siguiente:

¿Cuáles son los efectos del uso de la evaluación semanal en el desempeño de los estudiantes del curso de Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones impartido a estudiantes del tercer semestre de las carreras de negocios?

4.1. Participantes

Se comparó el desempeño de dos grupos de estudiantes que cursaron de manera regular el tercer semestre de las carreras de Licenciado en Administración de Empresas, Licenciado en Mercadotecnia, Licenciado en Negocios Internacionales, Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas, Licenciado en Publicidad y Comunicación de Mercados, Licenciado en Psicología Organizacional y Licenciado en Creación y Desarrollo de Empresas.

El grupo testigo o de control lo conformaron 74 estudiantes que cursaron la materia de Métodos estadísticos para la toma de decisiones durante el semestre de agosto a diciembre de 2009, a los que se aplicó la evaluación tradicional, el grupo experimental lo integraron 72 estudiantes que cursaron la materia en el semestre de enero a mayo de 2011, a quienes se les aplicó la evaluación semanal. Cabe señalar que el grupo testigo o de control y el grupo experimental coincidieron en: horario de la clase, se les aplicó el mismo instrumento de evaluación, además de que el profesor que dictó la clase fue el mismo, también podemos asumir que los alumnos se inscriben a cada grupo aleatoriamente. Por lo anterior, se puede suponer que la única fuente de variación en el desempeño es atribuible a la frecuencia en las evaluaciones sumativas.

4.2. Instrumentos y procedimientos para la recopilación de la información

- a) Exámenes parciales: para el grupo testigo o de control se registraron las calificaciones de tres evaluaciones parciales aplicadas durante un período semestral conformado por 16 semanas de actividad académica, lo que implicó que cada examen incluyera los contenidos correspondientes al material revisado durante 4 a 5 semanas de clase. Para el grupo experimental se obtuvo la calificación promedio para cada estudiante de los exámenes semanales aplicados en el tiempo equivalente a cada periodo parcial, aproximadamente 5 semanas. A la postre se obtuvieron los promedios de todos los estudiantes de cada grupo para cada periodo parcial.
- b) Examen final departamental: se trata de una evaluación estandarizada que se elabora con las aportaciones de reactivos de todos los profesores que imparten la materia.
- c) Encuesta a alumnos: el instrumento para recopilar los datos cualitativos es un cuestionario en el que se plantearon las siguientes preguntas abiertas: 1. Ventajas de la evaluación semanal; 2. Desventajas de la evaluación semanal; 3. Sugerencias para mejorar el método de evaluación; 4. Comentarios adicionales. Todos los estudiantes que tomaron la evaluación semanal respondieron al cuestionario en el salón de clases de manera anónima el último día de clases.
- d) El porcentaje de alumnos reprobados se obtuvo como una fracción de la totalidad de alumnos que llevaron a cabo todas las evaluaciones durante todo el periodo académico incluyendo la evaluación final.

4.3. Análisis estadístico de los datos

Los métodos estadísticos que se emplearon para el análisis de los datos cuantitativos son los siguientes:

1. Prueba inferencial paramétrica T-student para la comparación de medias, el supuesto estadístico de normalidad de la media fue validado mediante el teorema del límite central, también se corroboró que las poblaciones tuvieran varianza constante.
2. Prueba inferencial Chi cuadrada para la comparación de varianzas.
3. Prueba inferencial paramétrica para la comparación de proporciones, el supuesto de normalidad para la proporción muestral se garantizó por los tamaños de la muestra.

Para el análisis descriptivo de los datos cualitativos se realizó lo siguiente:

Se construyó una gráficas de barras para conocer los conceptos más relevantes para cada sección: ventajas, desventajas y sugerencias de mejora.

Los resultados de la pregunta “opiniones adicionales” fueron considerados para elaborar las conclusiones del estudio.

El software utilizado para la elaboración de las pruebas estadísticas fue el NCSS 2007.

5. Resultados

5.1. Comparación estadística de las evaluaciones parciales

Se realizó una comparación estadística entre los valores promedio y la variación promedio de las calificaciones entre ambos grupos para cada periodo parcial. Todas las comparaciones se llevaron a cabo con una significancia del 5%.

Los resultados de la comparación estadística de las calificaciones parciales mostraron que la calificación promedio para los tres periodos parciales fue significativamente mayor para el grupo de estudiantes que fueron evaluados con frecuencia semanal respecto al grupo de estudiantes que fueron evaluados de la manera tradicional, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Comparación del desempeño en los tres periodos parciales

	EVAL. CONTINUA		EVAL. TRADICIONAL		Estadístico de prueba T	p-valor
	Media	Desv. St	Media	Desv. St		
1er Parcial	67.7	16.5	55.7	22.6	3.7	0.000
2o Parcial	77.7	15.2	45.5	24.7	9.5	0.000
3er Parcial	77.0	17.9	58.0	24.1	5.42	0.000

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior se puede observar que la evaluación continua produce calificaciones promedio significativamente mayores en todos los periodos parciales, además de una menor variabilidad respecto al método de evaluación tradicional.

Por otra parte, se hizo la comparación entre la calificación promedio del examen final para ambos grupos. Es importante mencionar que esta comparación es muy relevante debido a que el examen final, al ser departamental, es una evaluación estandarizada que elimina la posibilidad de un sesgo inducido por el profesor.

Los resultados de la comparación de la calificación promedio del examen departamental mostraron que el grupo con evaluación continua tuvo un mejor desempeño que el grupo control, como se describe en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación de la calificación promedio del examen final departamental

	EVAL. CONTINUA		EVAL. TRADICIONAL		Estadístico de prueba T	p-valor
	Media	Desv. St	Media	Desv. St		
Examen final	57.3	19.6	48.8	25.7	2.26	0.013

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura anterior hay evidencia estadística, con una significancia del 5%, para afirmar que el desempeño en el examen final departamental fue mejor en el grupo evaluado semanalmente respecto al grupo que fue evaluado de manera tradicional, obteniéndose una calificación promedio mayor con menor dispersión.

Finalmente se comparó estadísticamente, también con una significancia del 5%, el porcentaje de reprobados, éste es un indicador muy importante ya que tiene un fuerte efecto en el estado anímico de los estudiantes. La tabla 3 muestra los resultados de esta comparación.

Tabla 3. Comparación del porcentaje de reprobados

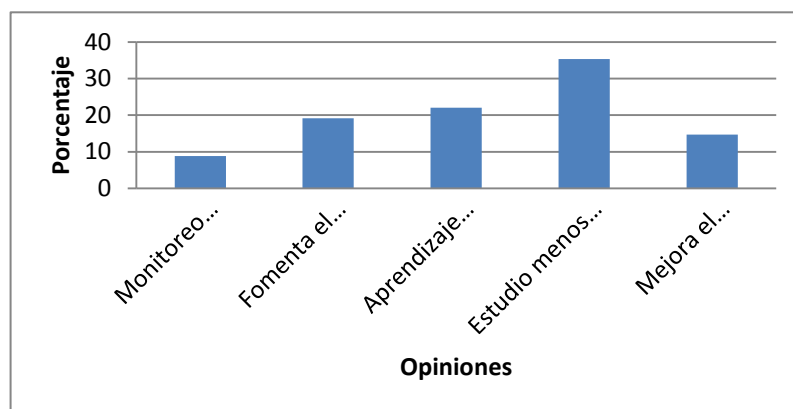
	EVAL. CONTINUA		EVAL. TRADICIONAL		Estadístico de prueba T	p-valor
	Media	Desv. St	Media	Desv. St		
% de reprobados	12	0.167	22	0.289	-180	0.036

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 anterior muestra que hay evidencia estadística para afirmar que la evaluación semanal arroja un menor porcentaje de reprobados respecto de la evaluación tradicional.

Con el propósito de reforzar los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo del desempeño, a continuación se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado a partir de las opiniones vertidas por los alumnos que cursaron la materia con el método de evaluación continua en el semestre de enero a mayo de 2011.

En las gráficas de barras 1,2 y 3 se presentan las opiniones de los estudiantes respecto a las ventajas y desventajas que ellos percibieron del método de evaluación, así como sus sugerencias para mejora el diseño del examen y la metodología de aplicación.



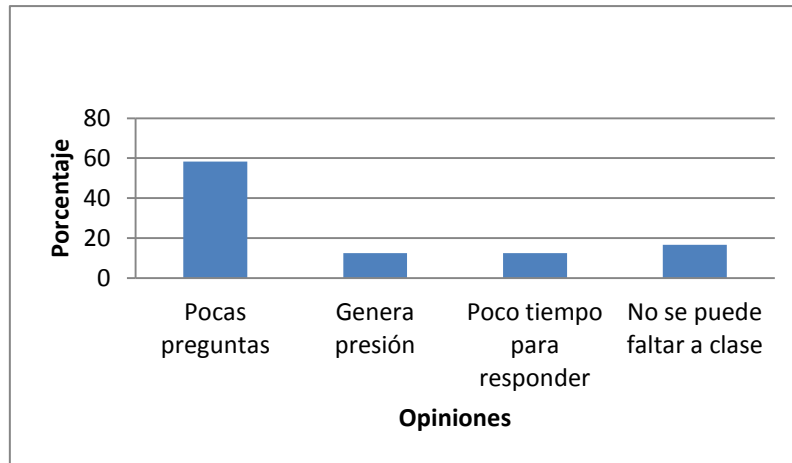
Gráfica 1. Ventajas

Fuente: elaboración propia

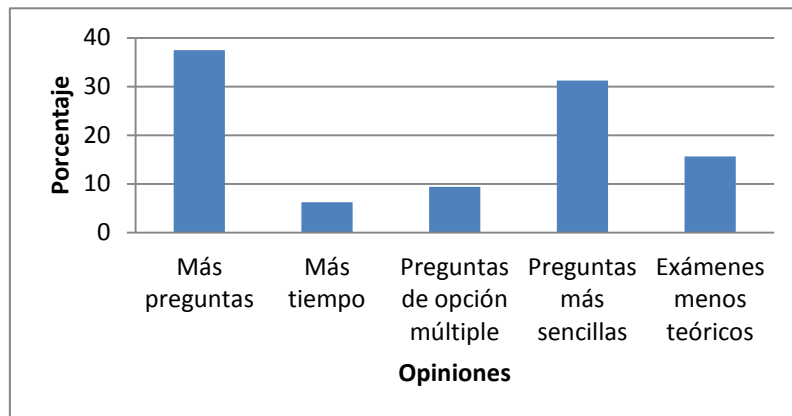
Se puede observar en la gráfica 1 que los elementos más mencionados por los alumnos fueron: estudio menos pesado, aprendizaje efectivo, y fomenta el hábito de estudio. Es interesante ver que la mejora en el promedio se menciona en 4º lugar lo que muestra que los alumnos percibieron que la actividad, en primera instancia, mejora su método de estudio y como consecuencia incrementa su calificación, sin embargo el mejorar la calificación no es lo más mencionado.

Respecto a las desventajas se pueden observar las opiniones en la gráfica 2.

Con relación a las desventajas, en primer lugar los alumnos opinaron que en cada evaluación se incluyen pocas preguntas, por lo que cometer un error tiene mucho peso en la calificación. Éste problema puede resolverse mediante el diseño de un examen en el que puedan incluirse una mayor cantidad de reactivos de modo que no se exceda el límite de tiempo para su aplicación. En segundo lugar mencionan como desventaja que no se puede faltar a clase; sin embargo esto, a diferencia de cómo lo perciben los alumnos, podría ser considerada como una ventaja. Las restantes dos opiniones se originan por el cambio en la metodología y la falta de costumbre de realizar una actividad de esta naturaleza. Es importante tomar en cuenta que la primera vez que esta metodología se aplicó los alumnos no tenían ningún antecedente similar.



Gráfica 2. Desventajas
Fuente: elaboración propia



Gráfica 3. Sugerencias de mejora
Fuente: elaboración propia

Se puede observar en la gráfica 3 que las sugerencias de mejora giran en torno al diseño del examen, y no a la aplicación de la evaluación semanal, salvo la cantidad de tiempo destinada a la aplicación del examen; sin embargo, esta sugerencia es la menos mencionada. Ahora bien, hay que considerar que un diseño adecuado del examen puede remediar el problema de la falta de tiempo para resolverlo.

A partir del análisis anterior fue posible probar que la innovación en la frecuencia de la evaluación sumativa para el curso Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones dio buenos resultados en la motivación y desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, además de continuar con la actividad se sugiere a los colegas que exploren la posibilidad de implementarlo en cursos de corte cuantitativo. En la siguiente sección se dan las conclusiones de esta experiencia educativa así como algunas recomendaciones para su realización.

6. Conclusión y Discusión

A partir del análisis del caso se pudo concluir que al aplicar la evaluación continua al curso de Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones, los alumnos percibieron que el profesor participó de manera más directa y más cercana en su proceso de aprendizaje, situación que creó un ambiente de mayor diálogo y apertura entre ambos. En éste formato, una mayor proporción de alumnos participó y se involucró creando un ambiente de construcción del aprendizaje que reforzó aún más la confianza en ellos. Algo también muy favorable fue que se volvieron conscientes de sus errores y dejaron de culpar al profesor de sus fallas. Es un hecho que cuando el alumno es capaz de asumir ésta responsabilidad se encuentra más cerca de mejorar su proceso de aprendizaje.

A continuación se lista una síntesis de los aspectos positivos que los alumnos manifestaron.

1. Tienen que estudiar al menos una vez por semana.
2. Las evaluaciones comprenden una menor cantidad de contenidos lo que hace que la sesión de estudio sea más ágil.
3. Aumenta la retroalimentación del desempeño hacia el estudiante.
4. Cuando obtiene malas calificaciones tiene la posibilidad de identificar las fallas en su método de aprendizaje e ir corrigiendo hasta alcanzar el éxito.
5. Cuando obtiene buenas calificaciones se convierte en un incentivo para mantener un sistema de aprendizaje que está dando buenos resultados.
6. Al estudiar los contenidos de una semana, al ser evaluados y al recibir retroalimentación, es más fácil que los recuerde y los aplique en el proceso de aprendizaje de los nuevos contenidos.
7. Hay una fuerte motivación para asistir a clase debido a que de las dos sesiones semanales, en una se aplica la evaluación y en la otra se revisan los temas para la siguiente evaluación.
8. Aumenta el interés de poner atención a la totalidad de la clase debido a que debe dejar en claro el tema que será evaluado en la siguiente sesión de clase.
9. Incrementa su participación en clase debido a que tiene el incentivo de resolver sus dudas directamente con el profesor, en lugar de revisarlo por cuenta propia.
10. La calificación promedio de las evaluaciones parciales es mejor en casi todos los casos debido a que se conforma del promedio de aproximadamente 10 evaluaciones a diferencia de la evaluación tradicional producto de 3 evaluaciones.

Respecto los alcances y limitaciones de este estudio la evidencia empírica mostró una relación positiva entre la motivación, producto de la evaluación continua, y el desempeño; sin embargo, la metodología empleada no permitió concluir nada sobre el efecto que ésta tuvo en el método de aprendizaje, razón por la cual convendría proponer una nueva investigación que permitiera conocer la metodología de aprendizaje empleada por los estudiantes además de monitorear su desempeño en cursos posteriores mediante un diseño experimental adecuado. Por otra parte, también convendría aplicar la metodología propuesta en ésta investigación en grupos impartidos por otros profesores de la materia Métodos Estadísticos para la Toma de Decisiones o replicando la experiencia en otras materias de corte cuantitativo con la intención robustecer los resultados.

Para la implementación de la evaluación continua en otros cursos, se sugiere aplicarla en materias de corte cuantitativo por las siguientes razones: el alumno necesita dominar los

conocimientos previos para comprender los nuevos aprendizajes; la retroalimentación continua favorece el aprendizaje de contenidos cuantitativos; la frecuencia de estudio, motivada por la frecuencia en la evaluación, favorece el interés en el aprendizaje de contenidos cuantitativos.

Por otra parte, también se sugiere que al iniciar el curso el profesor explique en que consiste el método de evaluación, cuáles son los beneficios comprobables de su implementación, así como también cuáles son los retos que demanda este nuevo formato de evaluación. Es muy importante que los estudiantes tengan claro que la evaluación continua no garantiza acreditar la materia sin esforzarse; que la dinámica de la evaluación semanal demanda el tiempo necesario para prepararse adecuadamente antes de cada examen y que debe trabajarse con honestidad y disciplina para conseguir los objetivos del curso.

Finalmente, los profesores que lo adopten deben tomar en cuenta, además de todo lo ya mencionado, que el proceso de transición entre la metodología tradicional y la nueva metodología puede ser un tanto laborioso, pero cuando ya se cuenta con una buena base de reactivos y ya se adquirió la habilidad para revisar y dar la retroalimentación eficientemente no se tendrá que invertir mucho más tiempo que el que típicamente se destinaba en el formato anterior, a cambio de este esfuerzo la recompensa es palpable en la dinámica del curso, así como en los resultados del desempeño de los estudiantes al obtener una mejoría significativa respecto al formato tradicional.

Referencias

- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 783-804.
- Behar, R. y Grima, P. (2001). Mil y una dimensiones del aprendizaje de la estadística. *Estadística Española*, 43(148), 189-207.
- Braun, K. W. y Sellers, R. D. (2012). Using a "daily motivational quiz" to increase student preparation, attendance, and participation. *Issues in Accounting Education*, 27(1), 267-279.
- Delgado, A. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1).
- Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Universidades.
- De la Garza, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816.
- Díaz-Barriga, A. (ed.) (2000) *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc-Graw Hill.
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 33(1), 1-7.
- León, C., Molina, A., Molina, F. y Biscarri, F. (2009). Evaluación activa y mejora de la calidad de enseñanza: metodologías e indicadores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 5-12.

- Lines, D. y Gammie, E. (2004). *Assessment methods report*, Education Committee of the International Federation of Accountants. Recuperado de http://www.ifac.org/Education/downloads/Assessment_Methods_Report.pdf
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Cuadernos de Docencia Universitaria 03. Barcelona: Octadere - Universidad de Barcelona.
- Peñaloza, J. y Vargas, C. (2006). ¿Qué debe cambiar en el aprendizaje de la Estadística en las ciencias del comportamiento? *XIV Jornadas y II Encuentro Internacional de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa - ASEPUMA*. Recuperado de <http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/41.pdf>
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 31(5), 505-521.

EVAL-UAA. Instrumento para la Evaluación de Competencias en los estudiantes de Diseñoⁱ

EVALUAA. Instrument for competence evaluation in design students

Ricardo López-León*, Ana Iris Acero Padilla y Alma Real Paredes

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México

El objetivo de este artículo es presentar un instrumento que ayude a los docentes a evaluar el desarrollo de competencias en la didáctica del diseño. Esta experiencia contó con docentes participantes tanto debutantes como experimentados, quienes evaluaron a estudiantes de licenciatura de las disciplinas del diseño como diseño industrial, diseño gráfico y diseño de modas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en México. El estudio fue estructurado primero seleccionando las competencias pertinentes para las disciplinas del diseño a partir de la revisión de textos que las estudian, luego desde una perspectiva cualitativa, a partir de entrevistas a docentes de identificaron dudas, preguntas y percepciones que estos tienen sobre el enfoque por competencias. Finalmente ocho maestros evaluaron a ocho estudiantes de diseño utilizando el EVALUAA, instrumento propuesto para la evaluación de competencias en los estudiantes de diseño. Mediante esta experiencia se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad de dicho instrumento, entre ellas por ejemplo, el instrumento permitió a los docentes enfocarse en las actitudes de los estudiantes, aspectos que por lo general no se contemplan en una evaluación del diseño. Al final de la actividad y del proyecto de diseño, los maestros manifestaron que contaban con más información para una mejor evaluación de los estudiantes y poder otorgar una calificación más precisa.

Palabras Clave: Evaluación, Didáctica, Didáctica del Diseño, Competencias.

The purpose of this article is to present an instrument that assists teachers in assessing the development of competences among students taking design courses. The competence-based education studies show that in a competence-based education, the need for evaluation tools in concerning design has not yet been attended. Thus a better understanding of materials and tools related to teaching design will make a significant contribution to the current literature. The participants for the study were both experienced and novice teachers that evaluated students in their design classes (i.e., graphic design, industrial design, and fashion design) from undergraduate courses in the State University of Aguascalientes (UAA) in Mexico. This study was conducted by the Integral Studies of Design research group. The study was structured by selecting pertinent competencies to design teaching from a literature review, and then from a qualitative perspective interview, identifying doubts, inquiries and perceptions that teachers have about the competence-based evaluation. Finally eight teachers evaluated, by participant observation, eight design students by using EVALUAA, a competence-based evaluation instrument for the design disciplines, and through this experience its strengths and opportunities were identified. For instance the instrument allowed teachers to focus in other aspects like attitude that not usually pay attention to. Because of this, at the end of the activity or design project teachers manifested that they had more data to perform a better evaluation of the design project and gave a grade more accurately.

Key words: Student Evaluation, Design, Design Teaching, Competence-Based Education, Didactics.

*Contacto: ricardolopezleon@gmail.com

Introducción

La educación basada en competencias representa un reto en la educación superior pues implica un cambio de paradigma que exige un alto nivel de compromiso a los actores involucrados (diseño curricular, plan de estudios, planta docente, etc.). El reto es todavía mayor cuando se busca implementarlas en la didáctica específica del diseño y sus disciplinas, pues en éstas ha sido difícil la estandarización de los sistemas de evaluación al estar implicados generalmente con juicios de valoración subjetiva a los que el alumno tiende a apelar para asegurar una buena calificación. Por lo tanto, cualquier aproximación desde un enfoque basado en la educación por competencias, presenta ciertas dificultades entre las que se cuenta su desarrollo y evaluación en la enseñanza del Diseño (entenderemos por áreas de diseño la de Diseño de Modas, Diseño Gráfico y Diseño Industrial). Atender este problema resulta imperante para promover y optimizar su aplicación inminente, que en una universidad como la U. Autónoma de Aguascalientes, aún el enfoque por competencias no ha sido implementado en las carreras de diseño. Así que este proyecto buscó conocer las necesidades de los docentes en las áreas a partir de sus experiencias para establecer rutas de aplicación oportunas que permitan su desarrollo y evaluación, las cuales hasta el momento han sido escasas.

La tendencia en investigación que aborda la perspectiva de la educación basada en competencias puede ser vista en tres grandes áreas. La primera abarca trabajos que estudian su aplicación y alcance en la planeación curricular ya sea que se enfoquen a la educación básica o a la universitaria (Álvarez, 2000; Aquiles, 2007; Araujo, 2006; Frade, 2007; García y Gairín, 2011; López et al., 2009; Pérez, 2006; Tobón, 2004; Yaniz, 2007). También se pueden encontrar estudios que buscan tanto la capacitación como la evaluación de competencias docentes (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Zabalza, 2005; OECD/UNESCO, 2001). Por último, es posible identificar también estudios que promueven el desarrollo y evaluación de competencias tanto genéricas como específicas en los estudiantes (Argudín, 2009; García, Terrón y Blanco 2010; Poblete y Villa, 2007; Pons, Espuny y Fàbregas, n.d.). Estas últimas son las más escasas, y aunque en los últimos años comienzan a emerger nuevas propuestas en esta área, por lo general, los modelos de aplicación y evaluación que se proponen parecen estar lejos de las necesidades que representa la didáctica del Diseño.

Como objetivos específicos que guiaron toda la investigación se pueden mencionar principalmente cuatro: i) identificar competencias genéricas y específicas básicas que debe desarrollar el profesionista del diseño; ii) conocer la percepción de los docentes del diseño respecto a este enfoque en cuanto a su aplicación y desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño; iii) construir un instrumento para el monitoreo de desarrollo y evaluación de competencias para la enseñanza en los talleres de diseño; y iv) colaborar junto con docentes de diseño para aplicar el instrumento a estudiantes y evaluar junto con ellos la pertinencia del mismo.

Cada uno de estos objetivos se cumplieron en distintas etapas de la investigación, en la primera, se hizo una revisión de las propuestas sobre competencias del diseño, y se seleccionaron aquellas que, de acuerdo a los perfiles de egreso de las áreas de Diseño en la UAA, pudieran resultar aplicables a la educación del diseño. Las fuentes principales de consulta fueron competencias establecidas en el libro blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2004) referentes a títulos de grado en Bellas Artes, Diseño y Restauración, y las que se proponen en el Tuning (Beneitone et

al., 2007), aunque también se revisaron otras fuentes que mencionan su importancia y las estudian (OECD, 2001; Paganini, 2003; Ryschen, 2002).

Cabe mencionar que el objetivo de esta experiencia no era identificar y listar las competencias pertinentes para las disciplinas del diseño en las carreras de la UAA, sino en cambio, conocer desde un enfoque cualitativo la perspectiva y expectativa docente, por lo que en los criterios de selección también se tomaron en cuenta aquellas que pudieran dar distintos matices a esta parte exploratoria de la investigación. Así, estas competencias se tomaron como variables a estudiar a través de entrevistas a profundidad de corte cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992) a docentes del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción (CCDC) de las áreas de Diseño Gráfico, Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles, Diseño Industrial, actividad que corresponde a la segunda etapa de la investigación. Fue mediante dichas entrevistas que se logró identificar problemas, que según los docentes, podría enfrentar la evaluación de competencias en los proyectos de Diseño. Para obtener la información se realizó una selección de maestros con experiencia y algunos maestros debutantes para contar con una visión heterogénea y rica que ofreciera datos múltiples para el análisis y obtener mejores resultados.

En la tercera etapa se desarrolló el EVALUAA, instrumento de evaluación de competencias que parte de las necesidades identificadas en la etapa anterior, con el fin de que cuando se aplique dicho enfoque a la currícula de las carreras de diseño, el docente cuente con herramientas para promover y evaluar el desarrollo de competencias en la didáctica del diseño. En la cuarta y última etapa de la experiencia, los docentes participantes aplicaron el instrumento en sus clases a un número limitado de estudiantes, integrando el instrumento a proyectos del taller de diseño que actualmente desarrollan. Por lo tanto, en este documento se presentan los resultados de dicha experiencia, así como todo el proceso de las etapas anteriores a ella.

1. Competencias pertinentes para la didáctica del diseño

Para identificar los retos que representa la evaluación de competencias en los talleres de diseño, se estructuró una entrevista a profundidad de corte cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992) a partir de las competencias que identificamos como pertinentes para la didáctica del diseño. Esta entrevista se aplicó a profundidad para conocer la experiencia de los docentes y de esta manera establecer algunas necesidades que debería cubrir un enfoque basado en competencias. La entrevista se diseñó con una parte introductoria en la que primero se pretendía conocer la experiencia docente del entrevistado. Seguido de esta se presentaron los objetivos del proyecto y las definiciones de competencias pertinentes. Pasada la introducción el moderador comenzaba a recorrer la guía de tópicos a tratar y por último el cierre donde se le mencionaba al entrevistado los objetivos de la investigación.

La guía de tópicos fue conformada por las competencias seleccionadas, cada competencia era un tópico el cual se abordaba desde la didáctica del diseño. Al abordar cada tópico se buscó cubrir cinco aspectos principales: la importancia de la competencia en el diseño, formas en que se promueve o podría promoverse esta competencia en clase y en los talleres de diseño, métodos e importancia de su evaluación y si se consideraba que debía repercutir en la calificación final. De esta manera se buscó conocer a través de la experiencia docente, las relaciones que se establecen con las competencias en la enseñanza del diseño y sus posibilidades de evaluación.

Se seleccionaron para esta investigación, competencias que identificamos en las fuentes ya mencionadas como el libro blanco de ANECA (2004) referentes a títulos de grado en bellas artes, diseño y restauración y en el Tuning (Beneitone et al., 2007), además de compararlas con otras fuentes que mencionan su importancia y las estudian (OECD, 2001; Paganini, 2003; Ryschen, 2002). Se seleccionaron las pertinentes para ser aplicables a la educación del diseño que pudieran dar distintos matices a esta parte exploratoria de la investigación. Por lo tanto estas competencias son las variables que se estudiaron a través de entrevistas a docentes del CCDC de las áreas de Diseño Gráfico, Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles y Diseño Industrial. Así, a través de las entrevistas se identificaron algunos problemas que representa la evaluación de competencias en los proyectos de diseño. Para obtener la información se realizó una selección de maestros con experiencia y algunos maestros debutantes para contar con una visión rica que pudiera ofrecer más datos para el análisis. La lista de competencias se puede ver en la tabla siguiente (tabla 1).

Tabla 1. Competencias seleccionadas

COMPETENCIAS	
a) Iniciativa y Espíritu Propositivo	Genérica Sistémica
b) Compromiso ético	Genérica Interpersonal
c) Capacidad para conocer, analizar y aplicar aspectos legales en el campo laboral	Específica Diseño
d) Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	Genérica Interpersonal
e) Identificar y utilizar las herramientas adecuadas.	Genérica – Instrumental
f) Comprender las nuevas tecnologías y su impacto.	Genérica – Instrumental
g) Capacidad para comprender conceptos, principios y teorías relacionadas con las áreas del problema de diseño.	Específica Diseño
h) Capacidad para prever nuevas situaciones y planificar estrategias de solución (interpretar datos derivados de observaciones).	Genérica – Instrumental
I) Actitud para el trabajo colaborativo	Genérica – Interpersonal
j) Habilidad para la gestión de recursos	Genérica – Instrumental
k) Habilidad para la cotización y elaboración de presupuestos de proyectos de diseño.	Específica Diseño
l) Auto-aprendizaje	Genérica – Instrumental
m) Capacidad crítica y autocrítica	Genérica – Interpersonal

Fuente: elaboración propia

1.1. Desarrollo de la experiencia: percepciones a priori del enfoque por competencias en el diseño

Las competencias seleccionadas se llevaron a discusión con docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el siguiente apartado se exponen algunos hallazgos generales de las entrevistas, es decir, aspectos que resultaron relevantes sobre la expectativa docente y juicios a priori que competen al universo de la educación por competencias y su evaluación en el diseño.

1. El primer aspecto a destacar es la dificultad que presenta la promoción de competencias en el aula, pues según los docentes es difícil promoverlas en clase si la currícula no las tiene contempladas desde un inicio. Sin embargo, también es percepción de los docentes que a través de sus clases las competencias ya se promueven de manera intrínseca de cualquier manera, en los proyectos de diseño.
2. Como segundo aspecto, las entrevistas reflejan que los docentes tienen la consciencia de que las competencias deberían evaluarse, aunque no en todos los

proyectos ni en todas las materias, pero que no cuentan con el conocimiento o instrumentos necesarios para hacerlo.

3. Además, se identificaron algunos métodos de evaluación del proceso de diseño que contemplan el enfoque por competencias y aunque la evaluación no contempla un porcentaje de la calificación final, refleja que las competencias son parte de dicho proceso. Estos métodos van desde ejercicios en clase, filtros en el proceso de diseño o etapas que se tienen que cubrir para seguir avanzando, como son puntos a cumplir en la bitácora,¹ instrumento aplicado en la UAA que calendariza el proceso de diseño.
4. Por último, los docentes mencionan que podrían asignar un valor del 5 al 10% de la calificación final, pero dejando el valor principal de la misma a la parte medular del resultado final del diseño.
5. En cuanto a la evaluación, se identificó la dificultad de evaluar el desarrollo competente alcanzado por el alumno debido a que en el proceso de diseño la demanda natural de los proyectos exigen la focalización del docente en la revisión minuciosa de otros aspectos como la calidad y propuesta del diseño en sí.

De lo anterior, se puede observar que como expectativa docente, la evaluación de competencias deberá estar necesariamente vinculada con el desarrollo de proyectos, de manera que el cumplimiento de los objetivos de los mismos repercuta en el desarrollo de competencias en el alumno. Así, un buen desempeño en el proyecto podrá ser tomado como indicador de avance en el desarrollo de competencias específicas, las cuales deberán estar seleccionadas a partir de los objetivos mismos del proyecto.

1.2. Necesidades de Aplicación

A partir de las entrevistas realizadas se pudieron identificar algunas necesidades para la aplicación de un enfoque educativo basado en competencias en la educación del Diseño.

1. Como aspecto fundamental, de implementarse el enfoque basado en competencias se presenta la necesidad de programas de capacitación al personal docente para abordarlas de mejor manera y lograr un mejor desarrollo de las mismas en los estudiantes de diseño.
2. Además se detectó la necesidad de contar con una jerarquización de las competencias a partir de su importancia y pertinencia para la enseñanza del diseño, aspecto que se puede abordar en otras investigaciones.
3. También se identificó la necesidad de la inclusión y planeación del enfoque desde el diseño curricular para que ya estén contempladas en la planeación de las asignaturas.
4. Por último, se detecta la necesidad de contar con un instrumento de evaluación del desarrollo de competencias que no obstruya ni sustituya la evaluación de los proyectos de diseño.

La presente investigación, ha sido diseñada para desarrollar un instrumento que permita evaluar el desarrollo de competencias en los estudiantes a través de los proyectos de diseño en el aula. Dicho instrumento, además, colaborará en familiarizar al docente de diseño con el enfoque de competencias, así como en identificar caminos para la

¹ La bitácora es un instrumento de docencia utilizado en la UAA que presenta el cronograma de actividades que debe desarrollar el alumno en cada proyecto de diseño, este instrumento es utilizado por el maestro para registrar si el alumno cumple o no los objetivos en cada etapa del proyecto.

optimización de su aplicación en las aulas de diseño, de tal manera que cuando este enfoque sea aplicado en la UAA la resistencia al cambio sea menor.

2. Método

2.1. El EVALUAA como instrumento de evaluación

A partir de las necesidades detectadas se ha desarrollado un instrumento de evaluación para los talleres de diseño en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El instrumento EVALUAA, nombrado así para ubicar el lugar en el que se desarrolla (UAA) está diseñado estratégicamente para que a partir de indicadores en un proyecto se puedan observar también indicadores de desarrollo de competencias. Para conocer los alcances del instrumento, se contó con la participación de docentes de las disciplinas del diseño, quienes desde el enfoque cualitativo de la observación participante (Taylor y Bogdan, 1997) aplicaron el EVALUAA directamente en proyectos vigentes en la didáctica del diseño. Por lo tanto, el instrumento que aquí se presenta como una estructura, debió ser primero llenada por los docentes participantes a partir de los objetivos de cada proyecto. En este artículo presentaremos primero el instrumento para luego mostrar los resultados de la experiencia.

El desarrollo del instrumento EVALUAA parte de la revisión de propuestas de otros instrumentos interesantes y aplicables como la de García, Terrón y Blanco (2010), la de García, Loredó, Luna y Rueda, (2008), y la de Verdejo (2008), las cuales coinciden en mostrar una lista de indicadores de avance que permitirán identificar que competencia está presente y su desarrollo.

Así, el EVALUAA (figura 1) cuenta con dos ejes horizontales. En uno, se aborda todo lo referente a la competencia en cuestión y en el otro se aborda lo referente al proyecto a desarrollar en el taller de diseño. En la aplicación a estudiantes cabe adelantar que el segundo renglón sirvió más como un espacio para el diagnóstico. Es decir, en el primer renglón desarrollaron los niveles de desarrollo de la competencia de acuerdo al proyecto de diseño y en el segundo registraron qué indicadores encontraron en el estudiante que lo ubicaban en un nivel en específico. Por eso, en la figura 1, se ha actualizado el instrumento a partir de dichos resultados, marcando como opcional el desarrollo de la competencia en el proyecto y así contar con un espacio para el diagnóstico. De cualquier manera en este documento se explicará de la misma forma como fue expuesto a los docentes participantes.

Para ejemplificar el uso del EVALUAA se presenta el instrumento aplicado a la clase de Seminario de Teoría, que corresponde a octavo semestre de la carrera de diseño gráfico (figura 2). El proyecto es el de “Tendencias contemporáneas del diseño”, en donde se discuten algunas de las corrientes de pensamiento del siglo XX que impactaron en la práctica del diseño, específicamente, se plantea un diálogo entre la modernidad y la posmodernidad. La dinámica de la clase es la siguiente, se facilita a los estudiantes un grupo de lecturas que abordan los temas y deben ser revisadas previamente a la clase, de manera que en las sesiones grupales del taller se puedan discutir a manera de seminario. Este proyecto exige del alumno una participación activa, reflexión, discusión y diálogo y por lo tanto la competencia a desarrollar en el proyecto es la de autoaprendizaje, pues además el alumno deberá a través de esta competencia complementar en casa lo discutido en las sesiones grupales. La competencia de autoaprendizaje es entendida como una actitud y disposición que le permite al alumno la búsqueda de información adicional

que complemente su formación profesional. Esta experiencia permite reconocer en sí mismo la capacidad para discernir y aprovechar la información, promoviendo el saber ser y el saber conocer

Comenzaremos la explicación del EVALUAA por renglón, partiendo de la parte superior. El primer renglón, está destinado a ser un descriptivo para archivo de datos. Se presentan las casillas correspondientes para escribir el nombre de la materia –seminario de teoría–; nombre del proyecto –tendencias contemporáneas del diseño–; objetivo general del proyecto –discutir las corrientes filosóficas que han impactado en la práctica del diseño–; y nombre del estudiante –que en este caso no se muestra aplicado a ningún estudiante.

En el siguiente renglón, sombreado en gris, se describen de manera conceptual los niveles de la competencia, de manera que cada nivel vaya formando una estructura que muestre una competencia en distintos niveles de desarrollo, aspecto que algunos trabajos como el de Verdejo (2008) también proponen. Así, el nivel uno, está destinado a marcarse cuando es posible detectar síntomas en el estudiante, entendido como síntoma, aquella señal que no siempre es detectable, señal esporádica que en ocasiones aparece en el estudiante. El aspecto diferenciador del EVALUAA, respecto a otros instrumentos que proponen la evaluación por niveles, es que debajo de este renglón cada nivel se divide en dos, uno básico y uno avanzado. Es decir, los cuatro niveles a su vez se dividen en dos partes, una básica orientada a aspectos deficientes y una avanzada enfocada a aspectos sobresalientes. En el nivel uno, el aspecto sintomático del autoaprendizaje en el estado básico (N1-básico), detectaría síntomas negativos de la competencia, como una actitud conformista que se limita a la información entregada por el docente; en el avanzado (N1-avanzado) detecta síntomas positivos como una búsqueda de información básica para complementar el aprendizaje, como pueden ser palabras en el diccionario, imágenes complementarias, datos del autor, etc. Estos dos niveles abordados desde el proyecto de revisión de tendencias del diseño, permiten evaluar al estudiante en un estado básico si no se consultaron otros autores, conceptos o imágenes citadas en el texto y en un estado avanzado si se buscaron palabras nuevas que lo llevaron a incrementar su vocabulario. Debajo de estas columnas aparecen casillas para marcar en caso de que el desarrollo de esta competencia se encuentre en ese nivel, y también una casilla más para indicar la fecha de evaluación y la persona que evalúa, en este caso, el docente.

Se propone en los últimos renglones el espacio para la fecha de evaluación, pues por lo general los proyectos desarrollados en los talleres de diseño se llevan en varias sesiones y están sujetos a una revisión constante. De esta manera se puede contar con dos o más evaluaciones de la misma competencia, una en la fase inicial del proyecto y otra en la fase final y así se podrá observar si en efecto se desarrolló la competencia a través del proyecto de diseño ó el alumno permanece en el mismo nivel que al principio. Esta forma de evaluar que se les presentó a los docentes tuvo resultados muy positivos, pues según los docentes permite hacer un diagnóstico en la primer evaluación y luego una verificación de si hubo o no desarrollo de competencias. Además esta forma de evaluar confirmó lo declarado en las entrevistas: que las competencias ya se abordan de manera intrínseca en los talleres de diseño. Este y otros aspectos se revisarán más adelante.

Es conveniente que en la siguiente página se revise el EVALUAA completo (figura 1 y 2), para que el lector pueda seguir la explicación sobre su funcionamiento.

EVALUAA (TABLA 2)								
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES								
- EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA POR PROYECTO -								
Nombre de la materia			Nombre del proyecto		Objetivo General del proyecto		Nombre del Estudiante	
Semestre	Carrera							
Niveles de Desarrollo	Nivel 1. Se pueden detectar algunos síntomas de la competencia en el estudiante.		Nivel 2. La competencia está presente en el estudiante sin que él mismo note la necesidad de la misma.		Nivel 3. El estudiante está consciente que cuenta con la competencia y la importancia de la misma.		Nivel 4. Es posible detectar casos de éxito en el estudiante debido a que la competencia está altamente desarrollada.	
Nombre de la competencia	Indicadores de Síntomas negativos	Indicadores de Síntomas positivos	Indicadores de resistencia a la competencia	Indicadores de clara presencia	Indicadores de ignorancia de la importancia	Indicadores de conocimiento de la importancia	Indicadores de una competencia desvirtuada	Indicadores de una competencia exitosa
Competencia en el proyecto (opcional, si no se llena, que esta casilla sirva para diagnóstico)								
Evaluación (marcar el nivel de ubicación del estudiante)	N1-Básico	N1-Avanzado	N2-Básico	N2-Avanzado	N3-Básico	N3-Avanzado	N4-Básico	N4-Avanzado
Fecha de Evaluación								
Nombre de evaluador								

Figura 1. EVALUAA en blanco

Fuente: elaboración propia

EVALUAA (TABLA 2)								
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES								
- EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA POR PROYECTO -								
Nombre de la materia			Nombre del proyecto		Objetivo General del proyecto		Nombre del Estudiante	
Semestre	Carrera	Gráfico	Tendencias contemporáneas del Diseño		Discutir las corrientes filosóficas que han impactado en la práctica del diseño		x	
Niveles de Desarrollo	Nivel 1. Se pueden detectar algunos síntomas de la competencia en el estudiante.		Nivel 2. La competencia está presente en el estudiante sin que él mismo note la necesidad de la misma.		Nivel 3. El estudiante está consciente que cuenta con la competencia y la importancia de la misma.		Nivel 4. Es posible detectar casos de éxito en el estudiante debido a que la competencia está altamente desarrollada.	
Nombre de la competencia	Indicadores de Síntomas negativos	Indicadores de Síntomas positivos	Indicadores de resistencia a la competencia	Indicadores de clara presencia	Indicadores de ignorancia de la importancia	Indicadores de conocimiento de la importancia	Indicadores de una competencia desvirtuada	Indicadores de una competencia exitosa
Auto-aprendizaje	Conformidad con la información entregada por el docente.	Búsqueda de información básica (palabras o imágenes)	Participación pasiva en clase, expectante y retraído a los comentarios del docente.	Participación activa en clase planteando preguntas, exponiendo dudas.	Inseguridad en sus argumentos y en las fuentes alternas consultadas	Determinación en su participación, exposición de hallazgos interesantes.	Pedantería y necesidad en sus argumentos, conformidad en sus tareas	El alumno aporta ideas, fuentes de consulta y conocimientos a la clase.
Proyecto Tendencias contemporáneas del Diseño	No se consultan palabras, citas, imágenes mencionadas en el texto.	Conocen vocabulario nuevo de las lecturas.	El docente tiene que hacer preguntas directas para lograr su participación.	Se preguntan dudas surgidas en las lecturas y comentarios sin que el docente lo pida	Se expone una duda comenzando con una disculpa por la falta de conocimiento	Se plantea una pregunta para provocar el debate en clase.	Participación forzada, descontento general, actitud irreverente	Participación activa, atento y respetuoso, solicita más fuentes de información, consultas fuera de clase.
Evaluación (marcar el nivel de ubicación del estudiante)	N1-Básico	N1-Avanzado	N2-Básico	N2-Avanzado	N3-Básico	N3-Avanzado	N4-Básico	N4-Avanzado
Fecha de Evaluación								

Figura 2. EVALUAA desarrollado para a materia de Seminario de Teoría para el proyecto “Tendencias Contemporáneas del Diseño” Enero - Julio 2012

Fuente: elaboración propia

El nivel dos está destinado para marcar cuando el docente puede ver que la competencia está presente en el estudiante sin que éste se dé cuenta que la tiene. Así en un segundo nivel básico (N2-básico), están los indicadores de resistencia, que en el auto-aprendizaje

se mostraría mediante una participación pasiva en clase, expectante y retraído a los comentarios del docente, por lo que en el proyecto de tendencias del diseño se manifestaría cuando el alumno no participa y es el docente quien tiene que hacer preguntas directas para lograr su participación. En cambio, en el avanzado (N2-avanzado), indicadores de clara presencia, el autoaprendizaje se detecta si hay una participación activa en clase planteando preguntas, exponiendo dudas, que en el proyecto de tendencias se refiere a dudas específicas de las lecturas, sobre conceptos que ahí vengan sin que el docente tenga que provocar la participación.

El nivel tres es el espacio para marcar cuando tanto el docente como el estudiante son conscientes de que la competencia está presente, y en un N3-básico, hay indicadores de que el estudiante ignora la importancia de la misma, por lo que mostrará inseguridad en sus argumentos y en las fuentes alternas consultadas, mientras que en el avanzado mostraría determinación en su participación y en la exposición de hallazgos interesantes. Estos indicadores, en el proyecto de tendencias se manifiestan en el N3-básico si se expone una duda de la lectura comenzando con una disculpa o titubeando en una reflexión; en el N3-avanzado es detectable si las participaciones del estudiante son expuestas para provocar el debate en clase, difiriendo y cuestionando los paradigmas expuestos, que son indicadores de que se conoce la importancia de la competencia.

El nivel más alto es el cuarto, está destinado para cuando es posible detectar casos de éxito en el estudiante debido a que la competencia está altamente desarrollada. El N4-básico compete a indicadores de una competencia desvirtuada, como puede ser una actitud pedante del estudiante y necedad en sus argumentos, así como también un desempeño conformista en sus tareas, que se manifiesta en el proyecto de tendencias del diseño mediante una participación forzada, actitud irreverente o desinteresada. El N4-avanzado en cambio, el autoaprendizaje se logra si el alumno aporta ideas, si comparte fuentes alternas de consulta y conocimientos adquiridos a la clase, aspecto que se manifiesta en el proyecto de tendencias del diseño si el alumno muestra una participación activa, es atento y respetuoso, solicita más fuentes de información, e incluso consultas al final o fuera del horario de clase, que son indicadores claros de una competencia exitosamente desarrollada.

De esta manera se cuenta con un instrumento completo, con 8 niveles de desarrollo e indicadores específicos de la competencia y del proyecto para poder ubicar el avance del alumno. Además, la evaluación puede darse dos o tres veces en un solo proyecto y este aspecto está contemplado en las casillas para registro en el renglón de la fecha, así se puede registrar el avance y desarrollo de una competencia en el alumno. Por otro lado, también el renglón del evaluador está destinado a que el alumno cuente con un mismo o diferente evaluador, pues en los talleres de diseño en la UAA por lo general se cuenta con dos maestros por taller, lo que permite que dos personas distintas evalúen el desempeño de un solo alumno en distintos momentos.

El EVALUAA se presentó a los maestros entrevistados así como también se probó con miembros de este equipo de investigación. A continuación se muestran algunas reflexiones.

2.2. Preparativos de la experiencia: inquietudes previas a la aplicación.

El instrumento fue revisado en conjunto con docentes involucrados en el proyecto para conocer la pertinencia y facilidad de su manejo. Dado que el instrumento fue entregado en blanco, la primera reacción de los docentes es tomarlo con cautela y se muestran de cierta manera inseguros ante el manejo de las competencias por niveles. Esto es natural hasta cierto punto, ya que en la UAA el enfoque por competencias en las carreras de diseño aún no es implementado. Por lo tanto, los docentes ajenos al cuerpo de investigadores sienten que la descripción de la competencia por niveles debía haber sido provista por los investigadores para facilitarles el trabajo de llenado y dedicarse únicamente a la evaluación de estudiantes. Ante esta reacción, los docentes fueron asesorados para el llenado de los niveles de la competencia y así promover la confianza y familiarización tanto con el enfoque por competencias como con el proyecto.

Por otro lado, una vez que los docentes se familiarizaban con el instrumento y con los distintos niveles de la competencia, sentían que llenar el nivel de indicadores del proyecto podría resultar repetitivo, puesto que de alguna manera los niveles de la competencia fueron llenados directamente relacionados con los aspectos a evaluar del proyecto. Asimismo, veían más adecuado que ese renglón quedara en blanco para que, a la hora de evaluar al estudiante, pudieran llenarlo con los indicadores del proyecto que ese estudiante en específico mostró para ser ubicado en determinado nivel, es decir, que el espacio en blanco sirviera para indicar las evidencias del diagnóstico.

Como aspectos positivos, los docentes se mostraron más seguros una vez que los indicadores del instrumento estuvieron completos, pues sentían que así, algo había sido percibido como inasible como el enfoque por competencias, se podía materializar de manera adecuada en proyectos específicos. Verbalizaciones aisladas mostraron también la posibilidad de tomar en cuenta el instrumento en la planeación de los proyectos de clase, para que de manera deliberada y no intrínseca, los proyectos del taller sirvieran como vehículo de desarrollo de competencias.

Así, los docentes participantes para la aplicación del EVALUAA hicieron el llenado de la tabla con asesoría en las partes que se sentían más inseguros, sin embargo, la evaluación de estudiantes en sus clases no contó con ningún tipo de asesoría, con el objetivo de obtener las impresiones más fidedignas de la experiencia de los docentes respecto al instrumento de evaluación de competencias.

3. Resultados de la experiencia

3.1. Desempeño del EVALUAA en estudiantes de Diseño

Para reunir los resultados del desempeño del EVALUAA en cuanto a la evaluación del desarrollo de competencias en estudiantes de diseño, se conformó un equipo de ocho maestros quienes lo aplicaron por pares en sus clases. Los docentes corresponden a las disciplinas de Diseño Gráfico, Diseño de Modas y Diseño Industrial, y la experiencia se llevó a cabo en el semestre agosto – diciembre de 2012, en las aulas del Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Esto nos permitió contar con cuatro escenarios distintos los cuales se desarrollan a continuación.

La experiencia consistió en que cada grupo de docentes, agrupados por pares, aplicó el instrumento a dos estudiantes en sus clases, para identificar desde una observación

participante y de corte cualitativo, logros y áreas de oportunidad. El instrumento debía adaptarse a alguno de los proyectos que los docentes ya desarrollan semestre con semestre en sus actividades de didáctica del diseño. Así, como los proyectos en las actividades de diseño por lo general tienen una duración de dos hasta cuatro semanas, se consideró necesario que durante el taller, el docente evaluara dos veces a los mismos estudiantes. Cada par de maestros contó con la libertad de elegir el proyecto en su clase que considerara pertinente para participar en la experiencia, así como los alumnos a evaluar, el momento de evaluar y la duración de los proyectos. Esta libertad hizo que el instrumento fuera enfrentado a espacios heterogéneos en los que pudimos observar cualitativamente los logros y deficiencias del mismo. Como se podrá ver a continuación, los cuatro escenarios de la experiencia fueron muy distintos, pero mostraron resultados coincidentes.

Escenario A. En este primer escenario, los maestros tuvieron la participación de estudiantes de los últimos semestres de la carrera de diseño industrial. Los alumnos participantes contaban con las características de un grupo promedio, pues de esta manera los maestros esperaban conocer si el EVALUAA podía auxiliar en situaciones comunes y regulares. Los docentes, hicieron hincapié de nueva cuenta en que resultó difícil escribir por niveles la competencia, pues no contaban con la preparación adecuada, aspecto que hemos visto recurrente en esta investigación. Por otro lado, manifiestan de manera positiva que el instrumento les permitió observar aspectos que en una situación de evaluación cotidiana de los proyectos no se observan. Como resultados interesantes, observan que el desempeño del estudiante en los aspectos de diseño, sí tiene una correlación directa con el nivel de competencia que manifiesta el instrumento. Esto les permitió distinguir entre un diseñador que sólo es ejecutante y está acostumbrado a sólo cumplir con lo que el docente exige, de un diseñador que se esfuerza y propone nuevos caminos para resolver los problemas de diseño, independientemente de que los resultados formales de los diseños hayan o no sido buenos. En este ejercicio, los docentes evaluaron en dos momentos distintos a los mismos estudiantes, cada uno con un instrumento, y al comparar resultados encontraron que eran coincidentes. Por lo tanto, recomiendan que cuando se aplique, sea por lo menos en dos ocasiones para poder observar el desarrollo de un mismo estudiante.

Escenario B. Participaron docentes y alumnos de mitad de carrera de diseño gráfico. En este caso, los docentes seleccionaron a los participantes que ellos identificaron con características atípicas y pensaron que podrían ofrecer resultados interesantes. Los estudiantes seleccionados contaban con la particularidad de que la competencia a evaluar, a primera vista, no la tenían desarrollada. Así, no fue sorpresa que en la primer evaluación ambos participantes fueran ubicados en el nivel más bajo de desarrollo, pero sí fue interesante que pudieran observar dos casos distintos en los estudiantes gracias al instrumento. En el primero, el estudiante participante no mostró desarrollo de la competencia a lo largo del proyecto, por lo que en las evaluaciones de principio y fin del proyecto de diseño fue ubicado en el mismo nivel; en cambio, el segundo caso mostró un avance significativo en el desarrollo de la competencia y el nivel en donde los maestros pensaron que podría ubicarse fue muy distinto al inicio y al fin del proyecto. Asimismo, los docentes del escenario B coinciden con las reflexiones e inquietudes que los del escenario A, es decir, que el instrumento permitió observar en el estudiante aquello que en una evaluación cotidiana no era posible: el desarrollo de competencias. Por último mencionan que el instrumento podría ser aprovechado para realizar un diagnóstico general en torno a las competencias de un grupo y que dicho diagnóstico sería de mucha ayuda si se comparte tanto con el tutor del grupo como con los maestros que impartirán

clase a ese grupo en futuros semestres. Ese diagnóstico, ayudaría en la planeación de clases pues podrían atenderse las necesidades identificadas previamente.

Escenario C. Este caso se diferenció en que los docentes evaluaron en dos ocasiones a los mismos estudiantes, pero en distintos proyectos. En otras palabras, el EVALUAA no fue utilizado al inicio y al final de un mismo proyecto como en el escenario A y B, sino sólo al final de dos proyectos distintos. Además, los maestros consideraron integrar una variable extra: hacer consciente al estudiante de la competencia que se le evalúa en el segundo proyecto. Sin embargo a pesar de esta nueva variable, no detectaron ningún cambio en el desarrollo de la competencia, pero sí identificaron que el instrumento permitió observar avance en el desarrollo de la misma de un proyecto a otro. Esto nos lleva a reflexionar sobre las coincidencias con el escenario A y B, que el instrumento ofrece mejores resultados en una doble evaluación.

Escenario D. En este escenario la participación por parte de los estudiantes fue voluntaria. Así, la información que obtuvieron los estudiantes participantes fue limitada pues sólo sabían que serían parte de un proyecto de investigación pero no sabían cómo ni cuándo serían observados. Los resultados obtenidos acerca del instrumento fueron similares, permitiendo a los docentes detectar aspectos comúnmente no visibles en una evaluación. Les permitió identificar aquellos rasgos que definían que una competencia había sido desarrollada y aquellos en donde una competencia estaba desvirtuada, de manera que las reflexiones y recomendaciones de los docentes son coincidentes con el resto de los escenarios.

Cada escenario con características distintas mostró resultados que permiten reconocer que la propuesta del EVALUAA como instrumento de evaluación de competencias en los estudiantes de diseño puede ser una herramienta de ayuda para el docente. Además, señala que a pesar de que el EVALUAA es una tabla estructurada y en apariencia rígida, es un instrumento flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y de los proyectos que tengan planeados para cada curso, así como de las competencias que con dichos proyectos pretenden desarrollar y evaluar.

4. Discusión y Conclusiones generales

Entre los hallazgos que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos en toda la investigación, respecto al enfoque por competencias en la didáctica del diseño, se puede enlistar los siguientes.

1. Que los docentes manifiestan la falta de capacitación para un cambio de enfoque y que de ser así, el camino más adecuado sería contar con la preparación necesaria. Esto puede deberse, como lo manifestaron algunos, a que muchos de ellos se han desarrollado en el ámbito profesional y que sienten que no cuentan con la capacitación en el ámbito de docencia. Por lo tanto, manifiestan que los acercamientos y propuestas que ayuden a desempeñarse mejor en el aula, como el instrumento EVALUAA son necesarias y de mucha ayuda en la didáctica del diseño.
2. Ellos, además, manifiestan la dificultad que representaría implementar dicho enfoque en la didáctica del diseño pues al contar con grupos numerosos sería difícil supervisar el desarrollo de competencias de cada estudiante. Sin embargo, este puede ser un prejuicio de los docentes que ha sido reiterativo a lo largo de toda la investigación, pues si bien un docente puede supervisar el desarrollo de

habilidades técnicas para el diseño de cada uno de los estudiantes, no sería demasiado problema revisar el desarrollo de competencias. Por lo tanto, esto indica la resistencia, inseguridad y falta de capacitación de los docentes respecto al enfoque por competencias que ellos mismos han venido manifestando.

3. Respecto al instrumento coinciden en que la propuesta es de gran utilidad como ayuda en la enseñanza del diseño y que responde a las necesidades de vincular la competencia con cada proyecto que se desarrolla. Entre otros aciertos se comenta de forma unánime que permite observar aspectos en el estudiante que en la evaluación tradicional no son observables, y que de esta manera, se puede obtener un panorama más amplio del avance de estudiante y no sólo limitarlo a los resultados obtenidos en el producto de diseño. Además, los docentes confirmaron aquello que se había mencionado en las entrevistas: que los proyectos que se desarrollan en clase ya promueven las competencias de manera intrínseca, pero que en efecto, hacían falta instrumentos para poder observar el desarrollo. Asimismo, es evidente que el instrumento colaboró en la familiarización de los docentes con el enfoque por competencias, de tal manera que si quisieran aplicarlo una segunda vez, les resultaría más sencillo desplegar la competencia por niveles y observar a los estudiantes en su desarrollo.
4. En cuanto a posibles áreas de riesgo los docentes manifiestan que la cantidad de trabajo que representaría aplicar un instrumento para cada proyecto y para cada estudiante sería demasiada y difícil de llevar a cabo. Sin embargo, este aspecto también puede deberse a la falta de familiaridad con el instrumento y a que el enfoque por competencias aún no ha sido implementado, pues una vez que los cursos y los sistemas de evaluación dependan del desarrollo de competencias, aplicar este y otros instrumentos será habitual como se hace una actualmente una evaluación cuantitativa y por proyectos.
5. Por último, esta investigación no sólo deja notar la aceptación que la propuesta presentada tuvo en los docentes de diseño, sino la necesidad que existe de contar con conocimientos, materiales y herramientas que sirvan de apoyo para la enseñanza – aprendizaje del diseño. Esperamos que este trabajo sirva como punto de partida para que otros investigadores y expertos en docencia desarrollen propuestas innovadoras para enriquecer las didácticas específicas en las disciplinas del diseño.

Referencias

- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco de los títulos de grado en bellas artes, diseño y restauración*. Programa de convergencia europea diseño de planes de estudio y títulos de grado. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf
- Álvarez, L. (2000). La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas. *DIDAC, Centro de Desarrollo Educativo Universidad Iberoamericana*, 36, 26-33.
- Aquiles, G. (2007). Programas educativos basados en competencias y su compromiso con el desarrollo humano. *DIDAC, Centro de Desarrollo Educativo Universidad Iberoamericana*, 49, 16-22.
- Araujo, J. (2006). *Articulación universidad-escuela media: política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Argudín, Y. (2009). Habilidades y Valores y Evaluación, Resultado, Desempeño. En Y. Argudín (ed.), *Educación basada en competencias: Nociones y Antecedentes* (pp. 51-73). México: Trillas.
- Beneitone, P., Esquetin, C., González J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexión y perspectivas de la educación superior en América Latina, informe final – Proyecto Tuning – América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Frade, L. (2007). Evaluación por Competencias. *Desarrollo de competencias en la educación básica desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad educativa consultores.
- García, J.M. y Gairín, J. (2011). Los Mapas de Competencias: una Herramienta para Mejorar la Calidad de la Formación Universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 85-102.
- García B., Loredo, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3(1), 1-13. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_3/art8.pdf
- García, M., Terrón, M. y Blanco, Y. (2010). Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas. *ReVisión*. 3(2). Recuperado de [http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path\[\]=70&path\[\]=113](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path[]=70&path[]=113)
- López J., Royo, I., Armenta C., Barradas, G., Guajardo, N. y Hesca, E. (2009). Competencias y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana-Puebla. *Redalyc, Sistema De Información Científica*, 32, 1-17. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=9981214006>
- Mudarra, C., Tintoré M. y Balaguer M. (n.d.). *Guía para evaluar competencias genéricas y específicas de titulación: Rúbricas en la Facultad de Educación*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/posters/245920.pdf>
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (2001). *Competencies for the Knowledge Economy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>
- OECD/UNESCO, (2001). *Docentes para la Escuela de Mañana. Resumen Ejecutivo*. Paris: Ediciones OECD. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01-spa-execsum.pdf>
- Paganini, R. (2003). *Glosario Tuning Educational Structures in Europe. Tuning*. Recuperado de <http://relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Pérez, L. (2006). Una perspectiva de currículo y competencias en la Universidad Iberoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 61-70.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Madrid: Mensajero.
- Rychen, D. (2002). *Key Competencies for the Knowledge Society*. Recuperado de <http://www.oecd/DeSeCo/Rychen>
- Taylor, S.L. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Eco Ediciones.

Verdejo, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). Proyecto 6x4*. Recuperado de <http://www.6x4uealc.org>

Yaniz, C. (2007). Competencias en la universidad, de la utopía a la pragmatopía. *DIDAC, Centro de Desarrollo Educativo Universidad Iberoamericana*, 49, 04-09.

Zabalza, M. (2005). *Competencias Docentes*. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

ⁱ Investigación financiada por el Departamento de Investigación de Posgrado, con clave PID112-1 de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Proyecto realizado por el Cuerpo Académico Estudios Integrales de Diseño con registro ante PROMEP UAA-CA-111.

