

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2021.1

VOLUMEN XXVI NÚM. 88

enero-marzo



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, enero de 2021.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2017-121114014400-203. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, ENERO-MARZO, 2021, VOLUMEN 26, NÚMERO 88
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Revisitando el país de la eficacia escolar 7-18
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad?
Un acercamiento a la percepción de los estudiantes
de educación superior en Guanajuato 19-45
*Alma Maldonado-Maldonado, Sergio Cárdenas Denham
y Christian Iván Cortes Velasco*
- Sentidos en disputa en torno a la “transversalización”
de la educación sexual integral en Argentina 47-68
Guillermo Romero
- Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística:
necesidades, expectativas y realidades 69-94
*Blanca Ruiz, José Armando Albert, Jesús Pinto,
Liliana Tauber, Hugo Alvarado y Lucía Zapata-Cardona*
- Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes:
impacto de la comprensión 95-122
Esther Nadal, Mariana Miras, Núria Castells y Susan De La Paz
- Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas
de rendición de cuentas: incluir, estandarizar y desobedecer 123-148
Fabián Inostroza y Alejandra Falabella A.
- Financiamiento por concurso para investigación científica
en México: lógicas de competencia y experiencias de científicos 149-172
Edgar M. Góngora Jaramillo
- Relaciones entre apoyo docente, emociones morales
y conducta prosocial en adolescentes espectadores de *bullying* 173-193
*Carolina Alcántar Nieblas, Ángel Alberto Valdés Cuervo,
Francisco José Álvarez-Montero y Hiram Reyes-Sosa*

Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria:
la competencia oral 195-224

*Marta Gràcia, Fàtima Vega, Daniela Bitencourt,
Núria Vinyoles y Maria Josep Jarque*

Modelo de retroalimentación para el aprendizaje:
una propuesta basada en la revisión de literatura 225-251

Soledad Quezada Cáceres y Claudia Salinas Tapia

Cruce de desencuentros: demanda de educación superior
y características de los solicitantes de ingreso
a la Universidad Autónoma Metropolitana 253-282

Dinorah Miller, Adrián de Garay e Iván Montoya Zepeda

Milpas Educativas:
entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir 283-309

Stefano Sartorello

APORTE DE DISCUSIÓN

Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa 311-330

Mario Rueda Beltrán

RESEÑA

*Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc,
Mixe, Oaxaca*, de Flor Marina Bermúdez Urbina 331-336

Gunther Dietz

TABLE OF CONTENTS

RMIE, JANUARY-MARCH, 2021, VOLUME 26, NUMBER 88

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Revisiting the school effectiveness territory 7-18
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- What Inhibits Participation in Student Mobility?
A Study of Student Perception in Higher Education in Guanajuato 19-45
*Alma Maldonado-Maldonado, Sergio Cárdenas Denham
& Christian Iván Cortes Velasco*
- Disputed Meanings in the “Transversality”
of Integrated Sex Education in Argentina 47-68
Guillermo Romero
- Latin American Network for Research in Statistics Education:
Needs, Expectations, and Realities 69-94
*Blanca Ruiz, José Armando Albert, Jesús Pinto,
Liliana Tauber, Hugo Alvarado & Lucía Zapata-Cardona*
- Intervention in Writing a Synthesis Based on Sources:
Impact of Comprehension 95-122
Esther Nadal, Mariana Miras, Núria Castells & Susan De La Paz
- Special Education Teachers in Chile Facing Accountability Policies:
Include, Standardize, and Disobey 123-148
Fabián Inostroza & Alejandra Falabella A.
- Competitive Financing for Scientific Research in Mexico:
Logic of Scientific Competition and Experience 149-172
Edgar M. Góngora Jaramillo
- Relationships among Teacher Support, Moral Emotions,
and Prosocial Behavior in the Adolescent Bystanders of Bullying 173-193
*Carolina Alcántar Nieblas, Ángel Alberto Valdés Cuervo,
Francisco José Álvarez-Montero & Hiram Reyes-Sosa*

Challenges in the Initial Education of Preschool
and Elementary School Teachers: Oral Competence 195-224
*Marta Gràcia, Fàtima Vega, Daniela Bitencourt,
Núria Vinyoles & Maria Josep Jarque*

Feedback Model for Learning:
A Proposal Based on a Review of the Literature 225-251
Soledad Quezada Cáceres & Claudia Salinas Tapia

Common Disagreement: Demand for Higher Education
and Applicant Characteristics at Universidad Autónoma Metropolitana 253-282
Dinorah Miller, Adrián de Garay & Iván Montoya Zepeda

Educational Cornfields:
Socio-natural Settings in the Community for Well-being 283-309
Stefano Sartorello

CONTRIBUTIONS TO DISCUSSION

Annotations for Reorienting the Practices of Educational Assessment 311-330
Mario Rueda Beltrán

BOOK REVIEW

*Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc,
Mixe, Oaxaca*, by Flor Marina Bermúdez Urbina 331-336
Gunther Dietz

REVISITANDO EL PAÍS DE LA EFICACIA ESCOLAR

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

DIRECTORA

Inicio 2021 con el número 88 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 2021 es un año especial, en el que nuestra revista cumple su vigésimo quinto aniversario. Es también, un año marcado por la esperanza; la esperanza de que podamos recuperar en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social, al menos parte de lo que teníamos antes que la pandemia trastocara la realidad que constituía nuestra “normalidad”.

Con todas las dificultades que supuso 2020, lo cierto es que no impidió, y quizá, al contrario, promovió y facilitó una intensa interacción académica. Ello está patente en los muchos foros que organizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa a lo largo del año, al igual que un sinnúmero de instituciones más. En lo personal, tuve la oportunidad de participar en el mes de noviembre en la Cátedra 2020 Carlos Muñoz Izquierdo, organizada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Las palabras que ahí compartí, bajo el título “Miradas convergentes: la eficacia escolar y las aportaciones de Carlos Muñoz Izquierdo a la comprensión del poder transformador de la escuela”, son la materia prima de este editorial.

Primero, una breve referencia a mi relación con el doctor Carlos Muñoz Izquierdo

Cuando recibí la invitación de la Universidad Iberoamericana a participar como ponente en la Cátedra Carlos Muñoz Izquierdo 2020 tardé unas cuantas horas en responder el mensaje, pero apenas unos segundos en

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

aceptar en mi fuero interno la invitación. En parte, por considerarla una distinción, pero en parte también, por razones estrictamente personales. Conocía los trabajos de don Carlos desde los tiempos de mi formación de licenciatura en sociología, pero, fue hasta que ingresé al programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, ofrecido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuando tuve oportunidad de conocerlo personalmente. Muñoz Izquierdo era, además de representante del Consejo Académico del Doctorado en el subgrupo de estudiantes al que fui asignada, integrante de mi comité tutorial. Parco, como era, no recuerdo que sus comentarios y aportes en los seminarios que tuvimos al término de cada semestre fueran muchos, pero sí, siempre, de gran calado.

Por ejemplo, fue él quien recomendó realizar dos aplicaciones de las pruebas que en aquel momento diseñaba para evaluar aprendizajes en español y matemáticas en los grados cuarto y sexto de la educación primaria, y no sólo una aplicación, al final del ciclo escolar contemplado para la obtención de información, como era el plan inicial. El argumento era contundente: solamente con una medición pre y otra post se podría estimar la *ganancia* en los aprendizajes a lo largo del ciclo escolar en cuestión, y buscar la influencia de factores explicativos de las diferencias resultantes entre una y otra medición, más que del logro en un único momento, como por lo demás lo hacían prácticamente todos los estudios con que contábamos hasta entonces en el país sobre factores asociados al aprovechamiento escolar.

Huelga decir que la decisión que derivó de esta recomendación implicó un gran desafío para tener listas, en un tiempo realmente corto, las pruebas que serían aplicadas. Añado, que las enseñanzas que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación nos dejó, entre muchas otras, en materia de elaboración de instrumentos de calidad técnica para evaluar el aprendizaje, me hace ver a la distancia que el esfuerzo realizado condujo a resultados decorosos, pero, limitados.

La *ganancia*, calculada en mi tesis mediante un sencillo procedimiento de análisis, fue retomada tiempo después en el Área Estatal de Evaluación del Instituto de Educación de Aguascalientes y, con un desarrollo estadístico mayor, fue durante varios años un insumo de información fundamental que se entregó a las escuelas, como resultado del programa de evaluación externa que a lo largo de un amplio periodo –antes de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), el Examen

para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) o el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) a nivel federal– se realizó en la entidad. Por lo que, sin saberlo ni anticiparlo, el aporte de don Carlos a mi tesis se acabó convirtiendo en una contribución a la evaluación educativa en Aguascalientes.

En el desarrollo del marco teórico que sustentó mi acercamiento a las variables consideradas para explicar los resultados de aprendizaje que mediría a través de las pruebas mencionadas, me encontré con la literatura sobre eficacia escolar. Un hallazgo por demás sugestivo del potencial de las escuelas para incidir, en lo inmediato, en el aprendizaje de sus alumnos, pero también en otros propósitos de más largo aliento. Javier Murillo, el investigador iberoamericano más reconocido en el campo de la eficacia escolar decía, en un texto de principios de este siglo que: “desde mediados de la década de los 70 y hasta la actualidad, se ha desarrollado en América Latina una buena cantidad de investigaciones sobre Eficacia Escolar, de una calidad que podría ser calificada como de aceptable” (Murillo, 2010:9). Esto quiere decir que para cuando inicié mi tesis, en 1994, habían transcurrido ya dos décadas de investigación en el continente bajo esta corriente; en realidad, no estoy segura de que todos esos estudios se autocatalogasen como de “eficacia escolar”, pero entiendo que en tanto buscaban explicar el aprovechamiento escolar, y lo hacían mirando no sólo los factores extraescolares, sino también los escolares, bien podrían ser considerados, si no como investigaciones de eficacia escolar en sentido estricto, sí como antecedentes en la materia. Sin embargo, lo cierto es que, en mi caso, el concepto mismo de eficacia escolar y los vastos aportes que para entonces ya se mostraban en varios textos, entre ellos, síntesis de la investigación realizada en países desarrollados, resultaron una auténtica y sugerente revelación.

¿Por qué? Desde luego, a través de la tesis tenía que generar conocimientos sobre el tema abordado, y los materiales sobre eficacia escolar de los que me fui haciendo me mostraron el potencial de esta perspectiva en cuanto a los factores escolares que podría abordar. Pero, creo que otra razón del entusiasmo experimentado en aquel momento tiene que ver con el hecho de que, para quienes nos dedicamos a la investigación educativa, es casi consustancial tener una preocupación paralela por aportar conocimientos que puedan ser útiles para orientar la práctica y la política educativas, para lograr incidir, al menos en parte, en la resolución de las vastas y complejas

problemáticas que caracterizan nuestro campo de estudio. Por eso, el descubrimiento de los aportes de la línea de investigación sobre escuelas eficaces me resultó tan impactante.

¿Por qué miradas convergentes?

Una primera razón y en la que he concentrado mis reflexiones tiene que ver con una premisa fundamental que atraviesa y da sentido al movimiento de eficacia escolar y que, también, forma parte de las convicciones de Muñoz Izquierdo, asociadas, creo, tanto al devenir de su trabajo de investigación, como, sin que se pueda distinguir en realidad entre ambas cosas, a un notable compromiso con la transformación social desde la educación: la escuela importa. Importa para que los estudiantes logren aprendizajes relevantes y pertinentes que les ayuden a desarrollar sus capacidades y a desenvolverse en una sociedad enormemente demandante de los saberes escolares; importa para que experimenten trayectorias escolares regulares, exitosas académicamente; importa para que egresen oportunamente de cada uno de los grados del nivel que cursan y de éste, a su término. Importa para que se desarrollen integralmente en ambientes de convivencia armoniosa, respetuosa e incluyente..., la escuela importa porque puede incidir en todos estos aspectos de la experiencia educativa de los estudiantes.

Y todo ello a pesar de que, el peso del origen social como determinante del éxito o fracaso escolar cuenta a su favor con evidencia empírica rotunda, fruto de una abundante cantidad de investigaciones que, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, fundamentan esa poderosa influencia. La escuela importa, a pesar de que la propia realidad se empece en mostrarnos que es muy difícil desvincular origen de destino. Esa misma realidad que, paradójicamente en este contexto, nos revele también que hay escuelas “buenas”, escuelas eficaces aun en contextos que representan enormes desafíos para los docentes que las atienden por las carencias y vulnerabilidad del entorno en el que se encuentran, a las que se suman las limitaciones de la propia oferta educativa.

En un texto de 2004, en el que hacía un balance de las principales críticas recibidas por el movimiento de eficacia escolar, pero también de sus aportes, Javier Murillo decía, a propósito de estos últimos:

En primer lugar, hemos de defender que el movimiento de eficacia escolar ha cambiado nuestra forma de ver la educación, aportándonos una visión más

positiva de la misma [...] frente a postulados pesimistas, este movimiento ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo; no sólo considerado en sí mismo, sino también en lo que se refiere a sus posibilidades para transformar la sociedad disminuyendo las desigualdades sociales y reformulando el principio de igualdad de oportunidades (Murillo, 2004:121).

Hasta hoy, el movimiento de eficacia escolar acumula ya varias décadas de existencia. Su génesis, según una interpretación de su historia, radica en la reacción a las desalentadoras conclusiones del Informe Coleman realizado con la finalidad de estudiar la naturaleza y extensión de las desigualdades en las escuelas públicas estadounidenses. Felipe Martínez Rizo en un texto reciente dice a propósito del Informe Coleman:

Este trabajo fue un parteaguas en la sociología de la educación. Confirmó que el rendimiento de los alumnos negros o hispanos era inferior, en promedio, al de los blancos, y se relacionaba con el nivel socioeconómico de la familia. Pero el hallazgo más importante –e inesperado– fue que el rendimiento tenía poca relación con las variables de la escuela: el aprendizaje parecía casi exclusivamente asociado a características étnicas y socioeconómicas de las familias (Martínez-Rizo, 2020:29).

A lo largo de los años, el movimiento de eficacia escolar ha hecho indudablemente aportes muy relevantes al conocimiento de lo que “funciona” en educación –el sentido de comunidad, el clima escolar y de aula, el liderazgo, la calidad del currículo, las expectativas positivas sobre el aprendizaje de los estudiantes y el foco en éste; la gestión del tiempo escolar; la riqueza de las prácticas docentes, incluyendo la atención a la diversidad; el involucramiento de las familias en la educación de los niños y jóvenes, por citar sólo algunos aspectos– y ha experimentado, como es natural, un proceso de desarrollo que le ha permitido enfrentar las críticas de que ha sido objeto o superar las limitaciones de los primeros estudios y planteamientos. Así, se ha buscado una mayor elaboración teórica que trascienda la mera identificación de los factores de eficacia y el avance hacia la propuesta de modelos teóricos que ayuden a entender no sólo qué caracteriza a las escuelas eficaces (y a las ineficaces) sino también, cómo se gesta la eficacia; se ha refinado la concepción misma de lo que es una escuela eficaz, avanzando hacia una comprensión que subraya, en más de un sentido, el compromiso

de la escuela eficaz con la equidad y la inclusión; se han sofisticado los diseños metodológicos y los modelos de análisis, tanto para identificar a las escuelas eficaces, como para determinar los factores que las caracterizan y sus propiedades; se ha comprendido que también es importante documentar cómo se sostiene la eficacia a lo largo del tiempo... Pero, al final, la idea primigenia sigue tan vigente como al principio: la escuela importa y saber de qué formas y a través de qué medios aporta al aprendizaje de sus estudiantes puede informar o fundamentar acciones de mejora.

La convergencia de estos planteamientos con las propias ideas que a lo largo de su carrera como investigador educativo Muñoz Izquierdo fue construyendo, profundizando, analizando, reformulando y refinando son evidentes. En la presentación de esta cátedra, refiriéndose a una de las últimas publicaciones de Muñoz Izquierdo, a la que tituló: *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*, Marisol Silva afirmaba:

Aquí, don Carlos reafirmaba su crítica a la tesis determinista que atribuye el déficit escolar a un conjunto de factores externos al sistema educativo, ubicando su origen exclusivamente en las inequidades que existen en la sociedad; tesis que, como es evidente, resta importancia a lo que ocurre en el interior de las escuelas. Por el contrario, Muñoz Izquierdo estaba convencido de que el logro de una mayor equidad educativa debe librar una batalla crucial en la arena de las aulas escolares, como lo demuestra la corriente de escuelas efectivas...

Después de casi cinco décadas de analizar la educación y manejar diversas hipótesis, don Carlos tenía la certeza de que era necesario apostar más a los procesos educativos... tenía la convicción de que la escuela puede hacer mejor las cosas (Silva Laya, 2018).

En otra publicación, cercana en el tiempo a la referida por Marisol Silva, Muñoz Izquierdo abordaba otro de los asuntos a los que me quiero referir: las implicaciones del conocimiento fruto de la investigación, para la orientación de las políticas públicas. En este texto, Muñoz Izquierdo proponía una estrategia compuesta por cuatro vertientes para combatir el deficiente aprovechamiento escolar, antesala del rezago educativo (Muñoz Izquierdo, 2009). En particular, respecto de la vertiente pedagógica planteaba la necesidad de:

- Establecer modelos educativos diferenciados de acuerdo con las condiciones regionales y las características particulares de la población atendida (zonas rurales, zonas urbanas, zonas urbano-marginales, zonas con mayor porcentaje de población indígena, zonas fronterizas...).
- Desarrollar estrategias metodológicas que permitan atender las diferentes necesidades y distintos niveles de rendimiento de los alumnos al interior del salón de clases.
- Promover la innovación educativa, con miras a atender las necesidades particulares que se presentan en los diferentes ámbitos de la educación básica (currículum, didáctica, formación de maestros, gestión escolar).
- Implementar programas que además de contemplar los recursos, atiendan a los procesos necesarios para obtener mejores resultados, tanto en el aprovechamiento de los alumnos como en su formación integral.
- Implementar programas de innovación educativa que incidan directamente en los procesos educativos y tomen cuenta las necesidades de la población heterogénea atendida en la educación básica.
- Impulsar programas de actualización de maestros que respondan a las necesidades reales del magisterio y que repercutan eficazmente en los resultados académicos de la docencia.

Un somero análisis de estas propuestas permite apreciar que Carlos Muñoz Izquierdo apostaba a un conjunto relativamente delimitado de intervenciones, sin precisar, por ejemplo, los procesos o los recursos sobre los que habría que actuar (“los necesarios para obtener mejores resultados”). Aparece con nitidez, eso sí, una clara preocupación por la pertinencia toda de la educación –dada la profunda diversidad de nuestra sociedad y las diferentes características y necesidades de los grupos de población que de ahí se siguen–: la pertinencia de los modelos educativos, de las estrategias metodológicas, de los procesos de innovación en todos los órdenes de la vida escolar (“currículum, didáctica, formación de maestros, gestión escolar”); figura también, de manera sobresaliente, la formación de los maestros, por ser ellos, como bien sabemos, actores clave en el proceso educativo y por representar, de suyo su formación, un rezago histórico que no hemos logrado superar.

Dicho lo anterior, creo que Muñoz Izquierdo ayuda a situar el potencial transformador de las escuelas –tan bien informado en cuanto a los componentes necesarios por los hallazgos de investigación sobre efica-

cia escolar— en un marco profundamente consciente de la necesidad de concurrencia de diferentes sectores; es decir, la escuela sola no puede, el sistema educativo no es capaz de contrarrestar por sí solo, carencias estructurales. En la misma publicación a que he hecho referencia antes, Muñoz Izquierdo afirmaba:

El hecho de que los estudios más recientes hayan desechado la conclusión radical de Coleman [...] no significa, evidentemente, que el rezago escolar pueda ser evitado y abatido sólo mediante la instrumentación de políticas administradas por diferentes dependencias del sector educativo, ya que éstas no pueden contrarrestar totalmente los efectos de la pobreza, ni los de la precariedad de las condiciones de salud y nutrición en que generalmente se encuentran los estudiantes pertenecientes a las familias de escasos recursos. Por tanto, para evitar dicho rezago es necesario implementar diversos programas en los que [se] pongan en juego prácticamente todos los recursos que el Estado tiene a su alcance (Muñoz Izquierdo, 2009:38).

Decía, líneas atrás, que otro tema al que me quiero referir, más brevemente que el anterior, versa sobre la preocupación por la relación entre la investigación educativa y las políticas públicas; una arena más de convergencia, aunque con matices no menores. Muñoz Izquierdo siempre reconoció la importancia de esta relación, pero sus propias experiencias, además de mostrarle la complejidad de este vínculo, lo llevaron a ser muy escéptico sobre las posibilidades reales de la investigación educativa de incidir en la toma de decisiones. En 2013 la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* publicó una entrevista realizada a Muñoz Izquierdo por Aurora Loyo y Cristian Solórzano; los autores la titularon “La influencia de los resultados de investigación en la toma de decisiones” y en la presentación de la entrevista señalaban que concebía esta relación como sumamente compleja; de igual forma, que su análisis del vínculo entre investigación y toma de decisiones le había permitido arribar a la siguiente formulación:

La probabilidad de que los resultados de las investigaciones influyan en la generación, difusión y revisión de las políticas públicas depende de la conjunción de, al menos, tres procesos o dinámicas: 1) un proceso epistemológico, resultante de la validación de los resultados de las investigaciones, mediante

la circulación de los mismos en diversos medios especializados; 2) un proceso político, encaminado a lograr que los valores o creencias subyacentes en una propuesta sean compartidos por los tomadores de decisiones; y 3) un proceso administrativo, que consiste en la generación de los procesos pedagógicos, administrativos y tecnológicos que son necesarios para que la propuesta pueda ser llevada a la práctica (Loyo y Solórzano, 2013:970).

Esta preocupación por informar la política desde los aportes de la investigación está presente en el movimiento de eficacia escolar:

No resulta excesivamente arriesgado afirmar que una de las líneas de investigación educativa que más está influyendo en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación en todo el mundo, incluyendo Iberoamérica, es el Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar. Sin embargo, esa influencia no siempre es clara ni directa, en ocasiones es utilizada de una forma parcial, interesada y sesgada, con lo que sus efectos pueden resultar incluso contra-productivos (Murillo, 2003:1).

Aunque, como ya he señalado, Carlos Muñoz Izquierdo tenía sus reservas sobre la relación entre investigación y política educativa (no siempre existente, no siempre fluida), sabía que, como investigador, como investigador comprometido, además, con la utopía de una sociedad más justa, de un sistema educativo equitativo e incluyente, no podía hacer otra cosa sino aportar evidencia sistemática y rigurosamente obtenida para informar la toma de decisiones; con la esperanza de que eso debería de ser posible, aportó también estrategias para esa vinculación.

Reflexiones finales

Creo que no me equivoco al decir que Carlos Muñoz Izquierdo no hizo investigación fundamentada en los planteamientos teóricos y conceptuales del movimiento de eficacia escolar; pero, su mirada al interior de la escuela es profundamente congruente con la importancia que este movimiento reconoce en los factores escolares y en su poder transformador de la realidad educativa y social. Los desafíos, como bien sabemos son enormes, y requieren el concurso de la sociedad entera. No sobra traer a cuento el viejo dicho africano: “para educar a un niño hace falta una aldea”.

La investigación educativa en el país es un campo de generación de conocimientos que ha supuesto varias décadas de trabajo, de contar con profesionales de la actividad, centros de investigación con adecuadas condiciones institucionales, programas de formación, redes y comunidades académicas, bolsas y mecanismos de financiamiento, criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la investigación que se produce y su impacto, medios de difusión y puesta en diálogo de los resultados de la investigación...; en ese proceso, si bien la comunidad se ha ido expandiendo a lo largo del tiempo y un número no menor de destacados investigadores se ha ido sumando a ella, es claro que hay figuras paradigmáticas, investigadoras e investigadores que, a través de sus estudios y aportes, así como de su participación en la formación de otros investigadores, han hecho contribuciones decisivas a la conformación del campo.

Carlos Muñoz Izquierdo, siempre discreto y renuente a las arenas que dan mayor visibilidad, es, sin duda, uno de los artífices de la investigación educativa en el país. En la entrevista a que he hecho referencia antes, Loyo y Solórzano afirmaban:

Carlos Muñoz Izquierdo –quien recientemente [para el tiempo en que se publicó la entrevista en la RMIE] recibió el Premio Nacional de Ciencias en el área de Historia, Filosofía y Ciencias Sociales, por su destacada labor como investigador en el tema de educación– posee una rica experiencia que es importante recoger y transmitir. Como investigador, como maestro y como miembro de la comunidad de investigación educativa se ha distinguido por su rigor científico, su sentido de responsabilidad y su coherencia. De ahí que sus reflexiones posean un especial valor no solamente intelectual sino también ético para las nuevas generaciones (Loyo y Solórzano, 2013:969).

Creo que la cátedra en su honor hace una muy relevante aportación a que este legado se socialice. Nuevamente me resultan significativas y por demás pertinentes las palabras de Javier Murillo: “Porque, en definitiva, el trabajo del investigador no debe quedarse en la simple acumulación de conocimientos académicos. Su deber, la meta que da sentido a su trabajo, es mejorar la educación para mejorar la sociedad, para conseguir una sociedad más justa e inclusiva” (Murillo, 2010:15).

Sobre el número 88 de la RMIE y su 25° aniversario

He ocupado demasiadas páginas del espacio que me corresponde en traer a cuento mi intervención en la Cátedra Carlos Muñoz Izquierdo 2020; me acojo a la comprensión de nuestros lectores bajo el supuesto de que es otra forma de hacer honor a su legado. Pero, no puedo dejar de hacer mención, así sea brevemente, al contenido de este primer número de 2021. Como creo que es patente, se trata de un ejemplar que convocará los más diversos intereses de lectura. Las contribuciones, tanto de autores nacionales como extranjeros, dan cuenta, como no podría ser de otra forma, de la vasta gama de objetos de estudio que aborda la investigación educativa, bien sea que éstos se vean desde los niveles educativos o grupos específicos de población a que se refieren los textos reunidos, como desde los propios ámbitos temáticos a que se refieren: la movilidad universitaria, la educación sexual en la escuela secundaria, la enseñanza de la estadística, los procesos de escritura y comprensión lectora, las maestras de educación especial (“educadoras diferenciales” en la terminología chilena) y la tensión que enfrentan entre la inclusión y la estandarización de los alumnos, el financiamiento de la investigación científica, el *bullying* desde la perspectiva de los espectadores adolescentes, la formación inicial del profesorado para el desarrollo de la competencia oral, la retroalimentación para el aprendizaje en la educación superior, la demanda de acceso a la educación superior, la educación intercultural y las políticas de evaluación educativa.

2021 es, como ya decía, un año de celebración para la RMIE pues en éste cumplirá veinticinco años de publicarse ininterrumpidamente, gracias al esfuerzo y dedicación de un gran número de personas que han puesto sus saberes, su experiencia y tiempo al servicio de la difusión de los resultados de la investigación educativa que, precisamente como lo demuestra este número, aborda infinidad de temas diversos, lo que sin duda le confiere riqueza y capacidad de aporte para distintos públicos. Como lo venimos advirtiendo desde hace algún tiempo, la RMIE enfrenta hoy en día varios desafíos; esperamos que este contexto de celebración que anima al 2021 propicie la reflexión sobre sus ámbitos potenciales de mejora, de modo de contribuir, todavía más, al propósito de comunicación, de vinculación entre investigadores y entre éstos y actores educativos y tomadores de decisiones, que la ha alentado desde su surgimiento.

Referencias

- Loyo, Aurora y Solórzano, Cristian (2013). “Entrevista con Carlos Muñoz Izquierdo. La influencia de los resultados de investigación en la toma de decisiones de política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 969-987.
- Martínez Rizo, Felipe (2020). *Luces y sombras de la educación*, documento inédito.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2009). “Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus Implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 28-45.
- Murillo, Javier (2003). “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-14.
- Murillo, Javier (2004). “La investigación sobre eficacia escolar a debate”, *Tendencias pedagógicas*, núm. 9, pp. 111-130.
- Murillo, Javier (2010). “Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina”, *Educación y ciudad*, núm. 19, pp. 7-16.
- Silva Laya, Marisol (2018). “Carlos Muñoz Izquierdo: el investigador educativo”, *El mundo de la Educación*, 29 de diciembre- Disponible en: <https://elmundodelaeducacion.mx/revista/reportajes/item/carlos-munoz-izquierdo-el-investigador-educativo>.

¿QUÉ INHIBE LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE MOVILIDAD?

Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato

ALMA MALDONADO-MALDONADO / SERGIO CÁRDENAS DENHAM / CHRISTIAN IVÁN CORTES VELASCO

Resumen:

La movilidad estudiantil, como parte de los esfuerzos de internacionalización, es una de las actividades que ha tenido efectos positivos tanto en estudiantes como en las instituciones de educación superior. Sin embargo, el análisis sobre la gestión de este tipo de programas en México es todavía limitado, particularmente el que se basa en la perspectiva de los estudiantes. Con base en resultados obtenidos de una encuesta con representatividad estatal, aplicada a estudiantes de Guanajuato, se presentan diversos hallazgos con respecto a factores que inhiben la movilidad estudiantil, entre los que destacan las restricciones derivadas del contexto socioeconómico de alumnos y sus familias. Esto resalta la necesidad de diseñar políticas de promoción de movilidad académica que consideren dichos factores, a efecto de reducir la posibilidad de generar nuevas brechas de desigualdad.

Abstract:

Student mobility, as part of the efforts of internationalization, is an activity that has had positive effects on both the students and institutions of higher education. The analysis of program implementation in Mexico, however, is still limited, and particularly in terms of student perspectives. Based on results obtained from a state survey of students in Guanajuato, this article points to factors that inhibit student mobility, underlining restrictions derived from the socioeconomic context of students and their families. The findings emphasize the need to design policies that consider such factors in promoting student mobility, in order to reduce the possibility of generating new inequality gaps.

Palabras clave: internacionalización; movilidad de estudiantes; educación superior; desigualdad educativa.

Keywords: internationalization; student mobility; higher education; educational inequality.

Alma Maldonado-Maldonado: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Calzada de los Tenorios, núm. 235, col. Granjas Coapa, 14330, Ciudad de México, México. CE: almaldo2@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3914-3987).

Sergio Cárdenas Denham: investigador del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (México) y Antonio Madero Visiting Scholar en la Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies (Estados Unidos). CE: sergio.cardenas@cide.edu (ORCID: 0000-0003-2692-6939).

Christian Iván Cortes Velasco: investigador independiente, México. CE: neizer_ar@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-4668-5047).

Introducción

La internacionalización de la educación superior ha sido descrita como un proceso que integra “[...] la dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito o funciones de la educación superior en el nivel institucional y nacional [...]” (Knight, 2008), lo que significa que las instituciones educativas modifican sus prácticas de investigación, docencia y divulgación, con el objeto de integrar perspectivas y actividades de otros países y regiones.

Para autores como Waters (2001), la internacionalización es un resultado directo de la globalización, la cual redujo “las limitaciones geográficas [por] acuerdos económicos, políticos, sociales y culturales”. De esta forma, de acuerdo con este mismo autor, “las personas se vuelven cada vez más conscientes de esta disminución, y actúan en consecuencia”, lo que explicaría, según Altbach (2016a), la reciente orientación de las políticas de educación superior en el mundo, las cuales buscan crear mayores espacios de colaboración e intercambio académico entre distintas personas e instituciones, sin importar el país o la región en que se ubiquen.

En los últimos años, una de las principales expresiones de la internacionalización de la educación superior ha sido la expansión de la movilidad estudiantil. Esta actividad, entendida como cualquier desplazamiento geográfico de estudiantes destinado a obtener un grado académico o bien, para participar en programas académicos o de formación diversa sin otra meta que lograr aprendizajes, ha observado una tendencia a la expansión creciente: en algunos países como Reino Unido, uno de cada seis estudiantes del nivel superior participa en algún programa de movilidad académica internacional. Otros países como Francia reportan hasta un 10% de su matrícula formada por estudiantes en la misma condición, en tanto que, en Estados Unidos de América, uno de cada veinte estudiantes proveniría de un país distinto; para el caso de México se reporta un 0.6% de la matrícula en esta condición (OECD, 2020). Esta tendencia, sin duda, se verá afectada por la interrupción inmediata de las actividades de movilidad internacional y el incremento de las actividades académicas virtuales ante la crisis originada por el virus SARS-CoV-2.

El interés por la movilidad académica se explica principalmente por el impacto que este tipo de programas tendrían tanto en las trayectorias formativas de los estudiantes, como en la orientación y contenidos de la oferta académica de las instituciones de educación superior. Sin embargo,

estas expectativas positivas hacia la movilidad académica, desafortunadamente no se han traducido en una disponibilidad acorde de evidencia sobre aspectos relevantes por considerar en el diseño e implementación de este tipo de programas. Dado el creciente interés en el tema –y sobre todo por la posibilidad de que este tipo de intervenciones provoquen mayores desigualdades educativas al generar oportunidades de aprendizaje diferenciadas entre los alumnos de educación superior– es importante indagar cuáles son los factores que podrían inhibir la participación de estudiantes en actividades de movilidad académica, con el fin de mejorar el diseño de políticas de movilidad en instituciones de educación superior.

En este estudio se identifican diversos factores que podrían inhibir la participación de estudiantes en programas de movilidad internacional, considerando su perspectiva y sus condiciones familiares, usando información obtenida a través de encuestas con representatividad para el estado de Guanajuato, México. Esta información permite identificar condiciones diversas que afectan la creación y operación de programas de movilidad académica estudiantil, con lo que se busca complementar otros estudios en la materia (v.gr. Maldonado-Maldonado, 2017), los cuales se han enfocado usualmente en analizar exclusivamente la perspectiva de los gestores de estos programas.

Este artículo está dividido en cuatro secciones. En primer lugar, se presenta una revisión de la literatura relevante sobre el tema. En la segunda se describe la estrategia de análisis; en la tercera se exponen los principales hallazgos derivados del análisis de la información proporcionada por los estudiantes de esa entidad federativa, y, por último, se presentan algunas opciones de política, basadas en la información y análisis previo.

La internacionalización y la movilidad académica

Analizar las actividades de movilidad académica requiere superar diversos retos conceptuales y metodológicos. Un primer desafío se encuentra, como destacan Teichler y Ferencz (2011), en la heterogeneidad de definiciones sobre la internacionalización y la movilidad estudiantil. Una consecuencia inmediata de esta condición es que diversas instituciones educativas reportan una orientación hacia la internacionalización y movilidad, cuando en realidad llevan a cabo solamente actividades de intercambio académico, de manera fragmentada, sin establecer un proceso integral y a profundidad que refleje una estrategia a largo plazo (De Wit, 2011).

Lo anterior se observa pese a que algunos autores, como Hudzik (2011), han señalado que la internacionalización requiere procesos para todas las esferas y ámbitos de las instituciones educativas, con la participación de profesores, alumnos, administrativos y directivos. La variación de actividades y conceptualizaciones provocan que la clasificación de programas e intervenciones de internacionalización sea una tarea compleja, en la que los estudios e inferencias podrían referirse a distintas prácticas, lo que reduciría la posibilidad de realizar hallazgos generalizables que orienten decisiones en la materia.¹

Adicionalmente y como ya se comentó es de resaltar que la expansión de la movilidad ha dado como resultado que este concepto se utilice indistintamente con el de internacionalización, lo que resulta en una mayor complejidad para clasificar y analizar este tipo de prácticas. Lo anterior se explica debido a que la promoción de la movilidad estudiantil es el componente más popular de la internacionalización en educación superior (Didou Aupetit, 2010; Camacho, 2017). Esta preferencia se ratifica al observar el incremento en el número de estudiantes internacionales en las últimas décadas, los cuales se han ampliado de 110 mil en 1950, a 2.5 millones en el año 2004 (Gürüz, 2008). Otros autores destacan que en 1975 había 800 mil alumnos internacionales, los cuales se incrementaron a 3.7 millones en el año 2009 (Sood, 2012). Por otra parte, la información más reciente, proporcionada por el Unesco Institute of Statistics en 2017, señala un total de 5 millones 309 mil 240 estudiantes en situación de movilidad internacional.

La acelerada expansión de programas y actividades de movilidad a nivel internacional concreta un segundo reto metodológico, el de la definición de criterios para clasificar, comparar y analizar de manera adecuada las actividades organizadas en las distintas instituciones de educación superior. Dada la enorme variación en cuanto a regiones, actores y características de las instituciones educativas que promueven la movilidad académica, es también previsible observar una diversificación de las actividades consideradas como movilidad, por lo que resulta conveniente establecer criterios para identificar, clasificar y analizarlas. La tabla 1 muestra diferentes tipos de movilidad académica, agrupados por seis criterios que corresponden a la definición adoptada, considerando características de los participantes, de las instituciones en que se promueven, por destino, objetivo y duración, así como por origen de recursos utilizados. La clasificación propuesta,

derivada del análisis de contenido en diversos estudios, permite establecer características básicas que influyen tanto el acceso a este tipo de actividades, el tipo, duración y resultados esperados como la forma en que se gestionan los distintos programas.

TABLA 1

Clasificación de las diferentes actividades de movilidad académica

a) Por tipo de sujetos	Alumnos, profesores, investigadores administrativos, directivos o investigadores
b) Por nivel educativo	Licenciatura, especialidad, maestría y doctorado
c) Por su objetivo	Validación de créditos, obtención de un grado o experiencia profesional
d) Por desplazamiento geográfico	Dentro del propio país del estudiante o a un país diferente
e) Por su duración	Estancia corta (de semanas), de un cuatrimestre, semestre o año escolar o de tipo permanente hasta la obtención de un grado
f) Por tipo de financiamiento	Autofinanciados, financiados por una agencia pública o una privada

Fuentes: De Wit, 2008; García de Fanelli, 2009; Pilote, 2013; Richters y Teichler, 2006; Teichler, 2013; Teichler y Ferencz, 2011 y Zúñiga, Carrasco, Leteller y Poblete, 2005.

Estas características ayudan a establecer categorías analíticas que resultan de utilidad para identificar y analizar los principales factores que contribuirían al logro de los objetivos definidos para los programas de movilidad académica, tanto en lo que respecta al impacto en aprendizajes de los alumnos como en la diversificación de la oferta académica. Aún más, una tipología de esta índole permite identificar características de los programas que contribuirían a incluir las perspectivas regionales y globales en procesos de investigación y enseñanza que se asocian a la internacionalización y a la movilidad académica.

Otro reto por considerar es la definición y clasificación de objetivos y efectos atribuidos a las actividades de movilidad estudiantil, en dos niveles, tanto en los aprendizajes de los alumnos, como en aspectos económicos y

de gestión de las instituciones educativas. Sobre el primer aspecto, Mohajeri y Gillespie (2008) señalan que los jóvenes universitarios que estudian en el extranjero aumentan sus niveles de autoconfianza, además de que amplían su visión del mundo y sus intereses culturales e intelectuales. Por otra parte, Luo y Jamieson-Drake (2015) sostienen que los estudios superiores en el extranjero se correlacionan positivamente con resultados académicos, especialmente en aspectos relacionados con habilidades de comunicación, y un mayor entendimiento de la moral y la ética. Sobre este tema, Williams (2005) sostiene que al comparar universitarios que estudiaron en el extranjero con aquellos que no lo hicieron, se manifiesta en los primeros un cambio mayor en sus habilidades de comunicación intercultural, aunque estos trabajos no identificaron el impacto de la movilidad en el rendimiento académico, tasas de graduación o nivel de participación en actividades universitarias.

Además de los efectos de la movilidad mencionados a nivel personal y en relación con el ámbito académico, la literatura da cuenta de su impacto en la transición de los estudiantes al mercado laboral. Wiers-Jenssen (2011) ha demostrado que quienes participaron en experiencias de movilidad tienen mayores ingresos, aunque la transición al mercado laboral suele ser un poco más lenta que la de aquellos que no cursaron en el extranjero, en tanto que Messer y Wolter (2005) proveen evidencia para el contexto suizo, al identificar una correlación positiva entre la participación en experiencias de movilidad y el nivel de salarios. En lo nacional, Gürüz destaca algunas de las ventajas que se generan para el país que atrae estudiantes internacionales (usando el caso de Estados Unidos de América), entre las que sobresalen el “desarrollo de un pensamiento global que contribuya a hacer a los estudiantes partícipes de los mercados”, además de la expansión de “oportunidades para ofrecer servicios en la universidad” y compromisos que refuerzan contribuciones “a temas de geopolítica, seguridad nacional y formación de líderes”, además de mejorar “la investigación, la enseñanza, expand[ir] oportunidades de investigación, [y] provee[r] prestigio” (Gürüz, 2008:186).

Con respecto al segundo conjunto de objetivos y efectos asociados a la movilidad, la evidencia disponible sugiere que los beneficios económicos generados por la aceptación de estudiantes internacionales son considerables, por lo que la movilidad estudiantil puede ser considerada en algunos países como un “gran negocio” (Altbach, 2016b). En el contexto global, Choudaha (2019) señala que para 2016 el impacto económico directo,

indirecto, inducido y a escala global de los 5.1 millones de estudiantes de movilidad internacional reportados en ese año fue de 300 mil millones de dólares. Ante estas millonarias estimaciones, no es una sorpresa que diferentes naciones intenten diseñar políticas efectivas de atracción de este tipo de estudiantes.

La tabla 2 presenta datos de 2016 acerca del impacto económico de los estudiantes internacionales para los países de destino y en función de dos estimaciones. La primera es el impacto económico directo por concepto de pago de matrícula. La segunda hace mención del impacto económico no solamente de los pagos de matrícula, sino de todo lo que conlleva el moverse a otro país a estudiar: hospedaje, alimentación, transporte, diversión, entre otros. A este último se le nombra impacto económico directo, indirecto e inducido (Choudaha, 2019).

TABLA 2

Impacto económico de la movilidad (millones de dólares)

País	Impacto directo	Impacto directo, indirecto e inducido
Estados Unidos	26 655	57 307
Reino Unido	11 854	25 485
Australia	9 206	19 793
Canadá	5 199	11 178
Francia	6 732	14 474
Alemania	6 711	14 428
Países Bajos	2 467	5 305

Fuente: elaboración propia con base en Choudaha (2019).

Los datos mostrados corroboran el grado de importancia en cuanto a la generación de políticas o estrategias para atraer estudiantes, sobre todo de los países de mayor desarrollo económico y científico: Estados Unidos y Reino Unido. El caso de Australia ha sido representativo en la captación

de estudiantes asiáticos debido a su cercanía, costo, idioma y clima en comparación con países como Estados Unidos y Reino Unido. En ello, los estudiantes internacionales han representado el tercer servicio de mayor exportación para el país, así como una cuarta parte de su matrícula en educación superior (Marginson, 2007).

Los beneficios mostrados permiten entender que la movilidad estudiantil es una experiencia deseable en los sujetos que cursan estudios superiores, particularmente para quienes no cuentan con experiencias de movilidad privadas o promovidas en el ámbito familiar. No obstante, se trata también de un asunto problemático debido a que no todas las instituciones ni los estudiantes pueden participar de la internacionalización, lo que puede resultar en trayectorias de formación injustamente desiguales. Otro factor por considerar es la posibilidad de observar el fenómeno de *brain drain*, que se concretaría cuando estudiantes formados en los países de origen permanecen o emigran al poco tiempo a países más desarrollados, en donde tuvieron oportunidad de formarse académicamente (Freitas, Levantino y Péroud, 2012). Vale la pena señalar que el concepto sigue siendo pertinente cuando se usa para comprender el contexto entre dos países desiguales (desarrollado *vs.* en desarrollo).

Algunos autores han demostrado que la posibilidad de efectuar una movilidad estudiantil aumenta cuando los estudiantes poseen experiencias de visita en otros países, dominio de idiomas, padres con altos niveles educativos, recursos económicos, valoración positiva de las experiencias de movilidad y construyen estrategias para participar de la movilidad estudiantil a pesar de las limitaciones que pudieran presentárseles (López Ramírez, 2015; Gerhards, Hans y Sören, 2017). Otros autores han enfatizado que parte del capital cultural de los estudiantes, entendido mayormente como los niveles educativos de la madre, del padre o inclusive de los hermanos están correlacionados de manera positiva con la posibilidad de participar de la movilidad estudiantil (Gerhards y Hans, 2013; King, Findlay, Ahrens y Dunne, 2011; Finger, 2011). En ambos casos, resulta relevante analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles son los factores que incentivan o inhiben su participación en actividades de movilidad. La tabla 3 resume las principales ventajas asociadas al desarrollo de actividades de movilidad académica en diferentes dimensiones, destacando los efectos en trayectorias individuales (es decir, con efecto inmediato en aprendizajes de los alumnos), en la reputación y gestión de las instituciones educativas, y

finalmente, beneficios para los sistemas nacionales (formación, ingresos y desarrollo de capacidades de investigación), como el fortalecimiento de la cooperación internacional. El explicitar los beneficios asociados a las actividades de movilidad en los programas que las promueven permite identificar potenciales beneficiarios, así como evaluar sus efectos.

TABLA 3

Resumen de las principales ventajas de la movilidad académica

Nivel	Beneficio esperado
a) Individual	Empoderamiento, movilidad social, adquisición de idioma, de un grado, de experiencia profesional, de competencias internacionales, aculturación, participación en redes internacionales
b) Institucional	Prestigio, mejoramiento de estándares académicos, cambio de perfil de egresados y de alumnos, diversidad cultural, profesionalización de los administrativos, participación en redes, consorcios y alianzas de universidades, desarrollo de convenios con otras instituciones de educación superior
c) Nacional	Formación de personal capacitado a nivel internacional, recursos económicos generados a partir de la movilidad, participación en procesos de cooperación internacional con otros países, impacto en el desarrollo científico, social y cultural del país derivada de las experiencias de individuos e instituciones, participación más competitiva en un mercado académico mundial
d) Internacional	Promoción de cooperación internacional, de actividades de desarrollo para naciones con más dificultades económicas, mejoramiento de relaciones geopolíticas

Fuentes: Altbach (1998a, 1998b); Brus y Scholz (2007); European Commission (2014); Knight (2006); Maldonado-Maldonado (2013); O'Hara (2009).

De acuerdo con Didou Aupetit (2019), la movilidad estudiantil es uno de los principales temas que se han abordado en México en los últimos años con respecto a las actividades de internacionalización de las instituciones de educación superior. Esta autora destaca los trabajos de Plancarte (2016), Didou Aupetit (2016), Gándara Mota y Hernández Cotón (2008), Corzo y Hernández Alarcón (2017), Rodríguez-Bulnes, Vences-Esparza y

Flores-Alanís (2016) y Contreras Landgrave, López Gutiérrez, Sandoval Durán, Ibarra Espinosa *et al.* (2013) como referencias de las líneas de investigación desarrolladas en el país en esta materia. Sin embargo, estos trabajos se orientan principalmente al análisis del aspecto normativo, organizacional y curricular de las actividades y programas de movilidad en distintas instituciones de educación superior. De esta forma, el análisis se concentra esencialmente en la oferta académica y en los retos de gestión, sin profundizar en las perspectivas de potenciales usuarios, es decir la de los estudiantes. Una excepción parcial se encuentra en el trabajo de Gándara Mota y Hernández Cotón (2008), quienes realizaron entrevistas colectivas, no representativas, para capturar perspectivas de los diferentes actores relacionados con la movilidad estudiantil. Como parte de este ejercicio, lograron caracterizar algunas percepciones de los alumnos con respecto a limitantes para participar en este tipo de programas, destacando la falta de información sobre los mismos, una falta de estructura y capacidades en la gestión, carencia de apoyos económicos y de opciones de formación en otros idiomas, además de diferencias en las exigencias académicas en las instituciones receptoras.

La orientación de estos trabajos resalta la necesidad de indagar con mayor profundidad las percepciones de los estudiantes con respecto al acceso a programas de movilidad. Es decir, conocer con mayor detalle las percepciones de la población que se desea beneficiar mediante programas de movilidad, como un paso previo para mejorar la construcción de cualquier estrategia de internacionalización y/o movilidad en las instituciones de educación superior mexicanas. En la siguiente sección se analizan diversos factores asociados a la potencial participación en este tipo de actividades, con énfasis en la identificación de las posibles barreras que podrían enfrentar para participar en estos programas.

Estrategia de análisis

Una de las principales restricciones en el estudio de las actividades de movilidad académica internacional es la falta de información confiable sobre las percepciones de los distintos actores en procesos de diseño e implementación. Como se resalta en algunos de los trabajos ya reseñados, en el caso de México los estudios sobre movilidad estudiantil con frecuencia se han basado en el análisis documental de planes, reportes y bases administrativas.

Estos trabajos, si bien contribuyen a caracterizar algunas de las condiciones en que operan distintos programas de movilidad dentro de las universidades, además de establecer un perfil académico de los participantes, tienen limitaciones importantes sobre el análisis de las perspectivas y ponderaciones de los estudiantes con respecto a los diversos factores que explicarían su participación en programas de movilidad. Conocer las características de los estudiantes y sus percepciones es un insumo necesario para impulsar políticas de movilidad más efectivas.

Con el apoyo del Instituto de Financiamiento e Información para la Educación (Educafin) y la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato los autores diseñamos y distribuimos una encuesta destinada a recopilar información de cinco distintos grupos de actores estatales, cuyas características y decisiones explican en buena medida la frecuencia con la que se llevan a cabo actividades de movilidad y la eficacia de los programas que las promueven. Es importante resaltar que no existe un precedente similar que permita contrastar las visiones de diferentes actores con información confiable, a fin de contar con una idea precisa sobre las condiciones en que se desarrollan actividades de movilidad académica en Guanajuato. El diseño de la encuesta buscó obtener información para conocer la frecuencia con la que se organizan actividades de movilidad académica en el estado, las características de los programas que los promueven, la percepción de los principales responsables y beneficiarios de este tipo de actividades sobre sus beneficios y costos, así como la existencia de obstáculos para efectuarla.

El diseño muestral de esta encuesta tuvo como base el universo de instituciones de educación superior con el objeto de contar con una representatividad estatal, se realizó una selección probabilística y bi-etápica de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- 1) Probabilística: las unidades de muestreo tuvieron una probabilidad conocida y distinta de cero de ser seleccionadas. El esquema probabilístico permite generalizar los resultados a toda la población objeto del estudio (validez externa) y calcular la magnitud de los errores en las estimaciones. En este caso, la unidad primaria de muestreo fueron todas las instituciones de educación superior del estado.
- 2) Bi-etápica: las unidades últimas de muestreo, los estudiantes, se seleccionaron en dos etapas. Las unidades primarias fueron las escuelas.

Para obtener el tamaño de la muestra, se usó la siguiente fórmula, que corrige por tamaño finito:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}, \text{ con } n_0 = \frac{z^2 (1-p)ED}{\varepsilon^2 p(1-NR)}$$

Donde:

N = total de estudiantes.

z = valor de una variable con distribución normal, para un nivel de confianza dado.

p = proporción de interés a estimar.

ED = efecto de diseño, definido como el cociente de la varianza en la estimación del diseño utilizado, entre la varianza obtenida, considerando un muestreo aleatorio simple para un mismo tamaño de muestra.

NR = tasa de no respuesta esperada.

ε = error relativo máximo esperado.

Se consideró una confianza de 97.5%, una proporción a estimar de 40%, un efecto de diseño de 3.41, sugerido por la experiencia del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) y un error relativo máximo esperado de 15%, además de una tasa de no respuesta máxima esperada de 5%. A esta especificación corresponde una n_0 de 919 estudiantes. Con el número de estudiantes cercano a 300 mil, el factor de corrección por tamaño finito fue prácticamente igual a la unidad (0.9956), llevando a un tamaño de muestra prácticamente igual a n_0 , es decir, 910 estudiantes.

Dado que se trata de un muestreo bi-etápico, la unidad primaria fueron los centros de trabajo, es decir, las unidades en que se llevan a cabo actividades de docencia. Se seleccionaron 57 centros de manera aleatoria en todo el estado y para cada uno se siguió un muestreo proporcional al tamaño. Esta estimación consideró la matrícula de cada unidad como proporción de la matrícula total entre las unidades muestreadas. Como complemento a estas medidas, se estableció un criterio de sobre muestreo, para asegurar información suficiente de estudiantes con experiencia de movilidad académica. Para esto, se fijó un número máximo de entrevistas a estudiantes ($n= 987$), al cual se llegaría mediante entrevistas telefónicas

aplicadas a quienes hubieran sido beneficiarios del programa de crédito educativo de Educafin para realizar una estancia fuera de su institución.

La selección de estudiantes se realizó mediante una aleatorización simple y el cuestionario final utilizado, tras una etapa de piloteo, contó con 54 reactivos, divididos en cuatro secciones: *a)* características socio-demográficas; *b)* actitudes personales y de los padres; *c)* características de estudiantes con experiencias de movilidad; y *d)* características de estudiantes sin experiencias de movilidad. La tabla 4 presenta las principales características de la población estudiantil encuestada.

TABLA 4

Estadísticos descriptivos de la muestra (n=987)

Edad (años promedio)	23.47
Género (mujer)	53.55%
Tamaño del hogar (promedio)	4.38
Dependencia económica de padres	92.57%
Ingreso mensual familiar (promedio)	\$19 148.2
Auto identificación indígena	1.32%

Fuente: elaboración propia.

Para los propósitos de este artículo, los resultados se agrupan en tres temáticas sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a su participación en actividades de movilidad académica. La primera de ellas se concentra alrededor de la apreciación general que los estudiantes tienen sobre las actividades de movilidad estudiantil. El segundo tema se relaciona con las experiencias de aquellos que han participado en actividades de movilidad estudiantil. Finalmente, se analizan factores socioeconómicos de los estudiantes y sus familias que se asociarían con la participación en actividades de movilidad tanto nacional como internacional.

Hallazgos principales

En el caso del estado de Guanajuato, las actividades de movilidad estudiantil en educación superior presentan dos características particulares:

la movilidad principal es entrante, y la realización de este tipo de actividades se concentra en instituciones públicas, a diferencia del entorno nacional, en donde la mayoría se reportan en instituciones privadas. Estas se identificaron al analizar las bases de datos administrativas de Educafin, del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las estadísticas de estudiantes apoyados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), confirmando tendencias similares a las reportadas con la encuesta Patlani (Maldonado Maldonado, 2014).

Un aspecto por resaltar es que la política estatal de movilidad estudiantil se ha orientado esencialmente en dos actividades: *a)* la construcción o consolidación de redes o alianzas de colaboración entre universidades y *b)* el financiamiento a la demanda. Con respecto a la primera vertiente, Educafin ha promovido la creación y consolidación de grupos de trabajo estatales, que se han orientado al intercambio de experiencias y de consolidación de redes institucionales para la promoción de actividades de movilidad, incluyendo la difusión de información sobre programas de apoyo financiero y las instituciones académicas interesadas en vincularse con México. En el segundo caso, se ha orientado a la provisión de diversos tipos de financiamiento para la realización de actividades de movilidad temporal (estancias cortas) o para la obtención de grados académicos en instituciones de educación superior extranjeras.

Valoración de la movilidad académica

El interés de los estudiantes por residir en otro país se asocia comúnmente a una intención de participar en experiencias de movilidad académica internacional (López Ramírez, 2015; Gerhards, Hans y Sören, 2017). Un aspecto inicial por resaltar con respecto a la percepción de la totalidad de los estudiantes encuestados es la valoración positiva hacia la posibilidad de residir por un periodo largo en otro país (un año o más), ya que 62.06% manifestó haberlo considerado. Esta percepción positiva se mantiene al distinguir a quienes no cuentan con experiencias de movilidad, con un 58.94% manifestando dicha condición, cifra que se incrementa a 81.48% al considerar a quienes han tenido alguna experiencia de movilidad estudiantil. Adicionalmente, cuando se cuestiona a los estudiantes que reportan no haber participado todavía en alguna actividad de movilidad sobre si planean hacerlo en alguna, 52.89% indicó tener planes al respecto.

Los encuestados, independiente de contar o no con alguna experiencia de movilidad académica, otorgaron una valoración general promedio de 8.18, en una escala de 1 a 10, con respecto a la importancia que tiene participar en actividades de movilidad nacional, mientras que esta valoración alcanzó un valor promedio de 9.03 para el caso de la movilidad internacional (en una escala del 1 al 10, en donde 1 es “nada importante” y 10 “muy importante”, ¿Qué tan importante consideras tú que resulta participar en una actividad de movilidad académica?). Cuando se considera exclusivamente a estudiantes con experiencia en actividades de movilidad, ellos otorgan una mayor valoración en ambos casos, calificando para la nacional un valor promedio de 8.82, y de 9.74 para la internacional.

La tabla 5 incluye algunas valoraciones con respecto al impacto de las actividades de movilidad en distintos aspectos, distinguiendo entre quienes tuvieron este tipo de experiencias tanto en el ámbito nacional como internacional. Resalta el contraste observado con respecto al impacto en la adquisición de nuevos conocimientos y la familiarización con otras culturas. En sentido inverso, en el caso de alumnos con movilidad internacional, el impacto en redes para obtener empleo se consideró menor.

TABLA 5

*Promedio de valoración del impacto de las actividades de movilidad nacional e internacional entre estudiantes con experiencias de movilidad académica**

Impacto	Nacional	Internacional
Adquisición de nuevos conocimientos	8.86	9.53
Contacto con otras culturas	8.44	9.67
Contactos o redes para conseguir empleo	8.28	7.53
Información sobre posgrados	7.94	7.88
Identificar temas de investigación	8.07	8.08
Identificar oportunidades de negocio	8.55	8.37

*En una escala del 1 al 10, en donde 1 es “ningún impacto” y 10 “gran impacto”, ¿consideras que las actividades de movilidad académica tienen un impacto entre los estudiantes en...?

Fuente: Elaboración propia.

La información analizada confirmó que los estudiantes perciben, en general, un impacto positivo de las actividades de movilidad e interés en participar en este tipo de programas cuando no cuentan con esa experiencia. Esto es, en promedio, los estudiantes demuestran conocer los potenciales beneficios de este tipo de actividades, lo que sugiere una demanda informada y la disponibilidad personal de participar en estas actividades.

Capital viajero

Adquirir capital cultural biográfico viajero (López Ramírez, 2015) o hablar de capital humano transnacional (Gerhards, Hands y Sören, 2017) se ha considerado como un proceso importante para generar expectativas de movilidad, ya que, al realizar visitas a otros países, se adquiere un capital importante que motiva a la búsqueda de nuevas experiencias educativas de alcance internacional.

Los datos obtenidos muestran que solamente 27.01% de los estudiantes de educación superior en el estado ha viajado a otro país en los últimos cinco años, en tanto que 14.92% de los encuestados ha tenido oportunidad de viajar al extranjero sin ser acompañados por sus padres. De la misma forma, solamente 14.7% de los encuestados ha realizado alguna actividad de movilidad académica (3.96% nacional y 9.74% internacionalmente), por lo que el resto carecería del acercamiento cultural que podría motivarlos para emprender nuevas experiencias de movilidad estudiantil. Esta proporción es sin embargo significativa si se considera que solamente 1% de la matrícula general de educación superior en México ha realizado movilidad estudiantil de forma temporal e internacional (Cortes Velasco, Ibarra Cázares y Maldonado Maldonado, 2017).

Una exploración de las características socioeconómicas de los estudiantes que han adquirido algún capital viajero ayuda a identificar potenciales brechas en el acceso a oportunidades de movilidad estudiantil, asociadas a condiciones socioeconómicas. La tabla 6 presenta un comparativo del ingreso familiar mensual promedio de quienes han tenido acceso a este tipo de actividades, comparándolo contra el de familias de estudiantes que no han tenido acceso a este tipo de actividades.

En cierta forma predecible, la tabla 6 demuestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los ingresos de las familias cuyos integrantes han tenido acceso a actividades de movilidad para tres de las cuatro

condiciones analizadas, las cuales pueden reflejar o capturar la existencia de brechas que afectarían la distribución de oportunidades para adquirir nuevas competencias.

TABLA 6

*Comparación de ingreso promedio mensual por condición de participación en actividades de movilidad**

Actividad	Ingreso mensual promedio		Prueba t
	Sí (\$)	No (\$)	
Viaje a otro país en últimos 5 años	30 554.73	15 463.15	$t(340) = -5.2426$ $p < 0.001$
Viaje al extranjero sin padres	37 727.00	19 573.48	$t(341) = -5.8612$ $p < 0.001$
Movilidad académica nacional	19 984.71	17 882.23	$t(341) = -0.1497$ $p < 0.440$
Movilidad académica internacional	33 211.54	17 882.23	$t(341) = -3.2042$ $p < 0.001$

*Todos los datos de ingresos son expresados en pesos mexicanos (2017=0).

Fuente: elaboración propia.

Condiciones socioeconómicas asociadas a la movilidad estudiantil

La incorporación de nuevos aprendizajes puede generar brechas de acceso y de desempeño académico, particularmente cuando hay una carencia de mecanismos para equilibrar o promover intervenciones equitativas en el acceso a nuevas prácticas o actividades de instrucción o formación. La movilidad académica es una de las prácticas más sensibles a las condiciones socioeconómicas de las familias, dada la dependencia hacia el capital cultural y la disponibilidad de recursos para financiar estancias fuera del lugar de residencia. Por ejemplo –en lo que respecta a la expectativa de residir en otro país– se observa una diferencia en cuanto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, ya que el promedio familiar de ingreso mensual para quienes no han considerado residir fuera del país es de \$16,126.09, comparado con el ingreso promedio de las familias de los estudiantes que sí lo han considerado, el cual se estima en \$20,672.84. Situación similar se observa con respecto a quienes sin haber tenido experiencias de movilidad fueron cuestionados sobre planes para hacerlo. En este caso, se observa que los ingresos familiares promedio de

los que tienen contemplado participar en este tipo de actividades es de \$19,450.43, comparado con \$16,266.28 para los que no lo consideran. Es de destacar que los encuestados sin experiencia en actividades de movilidad estudiantil manifestaron una expectativa positiva hacia actividades de movilidad internacional por sobre las nacionales. La tabla 7 presenta otras diferencias observadas entre quienes no han tenido experiencias de movilidad, quienes han participado en programas de movilidad nacional y los que han tenido experiencias internacionales.

TABLA 7

Características socioeconómicas por condición de participación en programas de movilidad

Factor	Sin movilidad	Movilidad nacional	Movilidad internacional
Promedio de integrantes en hogar	4.44	4.46	3.8
Ingreso familiar mensual promedio (\$)	17 882.23	19 984.71	33 211.54
Familia cuenta con casa propia (%)	85.4	87.17	81.05
Casa tiene piso de madera o mosaico (%)	61.33	48.71	81.05
Familia cuenta con automóvil (%)	73.31	69.23	88.42
Cuenta con computadora en casa (%)	89.38	76.92	96.84
Cuenta con tableta en casa (%)	53.42	38.46	77.89
Cuenta con Internet en casa (%)	82.05	61.53	96.84
Madre con licenciatura (%)	24.48	33.33	48.89
Padre con licenciatura (%)	29.73	27.03	53.41
Madre con postgrado (%)	4.8	5.13	8.89
Padre con posgrado (%)	6.44	10.81	13.64

Fuente: elaboración propia.

Los factores analizados confirman la existencia de diferencias importantes en tamaño de las familias, ingresos mensuales, propiedades, recursos de enseñanza y comunicación, así como en el capital cultural y educativo de los padres. Si bien identificar el impacto específico de cada uno de estos factores en la concreción de la participación en actividades de movilidad excede el alcance de este artículo, un hallazgo por resaltar es que los estudiantes que participan en actividades de movilidad internacional provienen de las familias con mayor capital. Aunque esta condición es intuitiva y esperada, la provisión de datos representativos genera evidencia para informar decisiones relacionadas con las políticas de promoción de actividades de movilidad estudiantil.

Con respecto al impacto de potenciales políticas para promover la movilidad académica de una forma más equitativa, es de utilidad identificar algunas de las percepciones de los alumnos sobre ciertos programas y acciones en sus instituciones de educación superior. Sobre este tema destaca que 56.62% de los encuestados que participaron en actividades de movilidad estudiantil consideraron que la disponibilidad de financiamiento influyó de manera positiva en la participación en actividades de vinculación, mientras que 29.41% consideró que no influía. Paralelo a este factor, aparecen dos relacionados con la gestión de programas de la institución educativa: la disponibilidad de información y la difusión. Con respecto a la disponibilidad de información en su institución educativa sobre actividades de movilidad 63.24% de los encuestados con experiencias de este tipo consideraron que la información disponible influyó de manera positiva, en tanto que 30.15% indicó que no incidió en su decisión. En cuanto a la difusión de programas, 75.56% de los encuestados expresó que influyó positivamente, en tanto 20.74% consideró que este aspecto no repercutió en su decisión.

Los elementos que se resaltan –de nueva cuenta– son congruentes parcialmente con los conceptos de capital cultural biográfico viajero (López Ramírez, 2015) o el de capital humano transnacional (Gerhards, Hans y Sören, 2017). Los resultados obtenidos ratifican que el capital cultural y educativo impacta en la probabilidad de participar de experiencias de movilidad académica. En ese sentido, la literatura revisada indica que la probabilidad de participar en la movilidad estudiantil es mayor en la medida en que el nivel educativo y social de los padres se incrementa (Gerhards y Hans, 2013; King, Findlay, Ahrens y Dunne, 2011). Los datos analizados

sugieren que el diseño de programas de movilidad debería considerar un enfoque de equidad, incluyendo acciones para generar el capital inicial necesario que ayude a los estudiantes en desventaja para apropiarse de información, comprender beneficios, generar expectativas y, en general, facilitar su participación en actividades de movilidad estudiantil internacional; es decir, resulta clave nivelar el “terreno de juego” en términos de proveer información, incentivos y financiamiento suficiente para garantizar un acceso a actividades de movilidad de la forma más equitativa posible.

Implicaciones para el diseño de políticas

Debido a la ausencia de información, la posibilidad de recabar datos directamente de los estudiantes permite complementar estudios basados en poblaciones no representativas y con una orientación hacia los gestores. Nuestros hallazgos destacan el peso de los factores socioeconómicos de los alumnos como uno de los potenciales que inhiben su participación en actividades de movilidad académica. Son múltiples las repercusiones que esto puede tener en el diseño de políticas y programas que impulsen la movilidad en lo particular y la internacionalización en lo general. Se trata de información que estudios como el informe Patlani (Maldonado Maldonado, 2017) no ha podido reportar, debido a que los datos que presenta provienen de los responsables de las instituciones de educación superior.

Destacan dos condiciones contrastantes: por una parte, la valoración positiva y el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los efectos positivos de la movilidad (mayor aún en la dimensión internacional), lo que se contrapone al limitado capital viajero y de experiencias académicas fuera del país. En el mismo sentido, resulta importante ratificar la correlación positiva entre el nivel de capital de las familias con la frecuencia con la que participan en experiencias de movilidad estudiantil. Complementando esta perspectiva, se destaca la correlación negativa entre nivel de ingreso con el número de experiencias de movilidad internacional.

La literatura disponible propone diversas opciones de política frente a este diagnóstico. Destacan el promover acciones de difusión e información de la demanda, con el objeto de incentivar participación al comunicar los beneficios asociados a la participación en actividades de movilidad (Netz, 2015; Relyea, Cocchiara y Studdard, 2008; Doyle, Gendall, Meyer; Hoeck, *et al.*, 2010; Liu y Wang, 2008; Mohajeri y Gillespie, 2008). Un segundo grupo de recomendaciones se concentran en la reducción de costos de

transacción relacionados con el acceso a programas de movilidad, buscando esencialmente facilitar trámites y dar orientación necesaria para realizar intercambios a otros países y los vínculos entre los programas de estudio de distintas universidades (Doyle *et al.*, 2010; Liu y Wang, 2008). En este mismo grupo de recomendaciones se identifican preocupaciones por la capacidad de monitoreo y acompañamiento de las políticas de movilidad, condiciones que requerirían mejorar la información sobre los procesos de movilidad, a través de garantizar la disponibilidad de datos, definiciones e indicadores (Colucci, Ferencz, Gaebel y Wächter, 2014; Didou Aupetit, 2015). En tercero, hay opciones destinadas a atender necesidades específicas de grupos en desventaja para promover su participación en experiencias de movilidad (Luo, Jamieson-Drake, 2015; Wiers-Jenssen, 2011; Hinton, 2011; Netz, 2015). Finalmente, se identifican intervenciones destinadas a promover actividades para contrarrestar los bajos niveles de capital cultural de estudiantes en desventaja y aumentar sus probabilidades de movilidad (Salisbury, Umbach, Paulsen y Pascarella, 2008).

Esta última línea de recomendaciones constituiría dos áreas de intervención pertinentes, considerando que la creación de nuevas oportunidades y experiencias de formación y desarrollo de nuevas competencias podría reproducir las desigualdades observadas en las actividades de instrucción tradicionales, en el que las brechas de desempeño capturan de manera directa diferencias en capitales culturales y de tipo socioeconómico.

Es importante recordar que la generación de políticas de apoyo a la movilidad estudiantil son parte de un debate mucho más amplio con respecto a la distribución de recursos escasos. Ante estas disyuntivas, es importante señalar que la realización de programas de movilidad podría encontrar mayor sentido si se realiza con un enfoque de equidad, ya que ayuda a compensar carencias de los estudiantes en desventaja y garantizar el acceso a oportunidades de formación que se promueven de manera regular en el ámbito familiar de estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas.

Incrementar de manera explícita los objetivos de los programas públicos de movilidad estudiantil para incluir criterios redistributivos y de equidad, requerirá diversificar modalidades de participación, proponer conceptos y categorías más uniformes de experiencias de movilidad para fortalecer su estudio y análisis; comprender e incidir en los motivos por los que los estudiantes deciden irse a determinadas ciudades o regiones y garantizar mecanismos de financiamiento suficientes para promover la participación

sin aumentar las brechas de desigualdad. Como cualquier otra iniciativa que busca incrementar las oportunidades de formación para los estudiantes, presenta riesgos de exclusión y de reproducción de desigualdades injustas, por lo que resulta pertinente desarrollar líneas de investigación que documenten, de manera representativa y generalizable, los diversos efectos, tanto positivos como negativos, que los programas de movilidad podrían tener entre las personas que participan, a fin de proveer información a decisores sobre los potenciales costos y beneficios de estos programas más allá de la tradicional perspectiva de la empleabilidad. El análisis de las trayectorias educativas asociadas a la movilidad estudiantil y la generación de evidencia con respecto a las oportunidades diferenciadas de acceso a estos programas es solamente un primer paso para diseñar políticas más equitativas.

Nota

¹ Es importante en este punto recordar que la internacionalización de la educación superior puede analizarse desde dos niveles (Knight, 2008; Beelen, 2012; De Wit y Hunter, 2015): hacia el exterior, lo que incluye a todas las formas de educación que implican el cruzar los límites

geográficos de un país (Beelen y De Wit, 2012), en comparación con la internacionalización en casa, que incluye todas las actividades que se hacen en una misma institución con la intención de generar habilidades interculturales y un mayor entendimiento global (De Wit y Hunter, 2015).

Referencias

- Altbach, Philip (1998a). “La universidad como centro y periferia”, en P. Altbach, *La educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, col. Educación superior, Buenos Aires: Universidad de Palermo, pp. 60-89.
- Altbach, Philip (1998b). “The foreign student dilemma”, en P. Altbach, *Comparative higher education. knowledge, the university and development*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre-The University of Hong Kong, pp. 225-245.
- Altbach, Philip (2016a). “Globalization and the university: Realities in an unequal world”, en P. Altbach, *Global perspectives on higher education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip (2016b). “The emergence and reality of contemporary internationalization”, en P. Altbach, *Global perspectives on higher education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Beelen, Jos (2012). “The long wait: Researching the implementation of internationalisation at home”, en J. Beelen. y H. de Wit (eds). *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education*, Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, pp. 9-22.
- Beelen, Jos y De Wit, Hans (eds.) (2012). *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education*, Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, pp. 1-4.

- Brus, Sanja y Sholz, Christine (2007). *Promoting mobility. A study of the obstacles to student mobility*, Berlín: ESIB-The National Unions of Students in Europe. Disponible en: https://www.academia.edu/3687169/Promoting_Mobility_A_study_on_the_obstacles_to_student_mobility (consultado: 7 de mayo de 2015).
- Camacho Lizárraga, Mónica (2017). “Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México”, *Universidades*, núm. 74, pp. 63-73. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37354774006.pdf> (consultado: 20 de agosto de 2019).
- Colucci, Elizabeth; Ferencz, Irina; Gaebel, Michael y Wächter, Bernd (2014). *Connecting mobility policies and practice: Observations and recommendations on national and institutional developments in Europe*, Bruselas: European University Association. Disponible en: https://eua.eu/resources/publications/374:connecting-mobility-policies-and-practice-o_ (consultado: 2 de noviembre de 2019).
- Contreras Landgrave, Georgina; López Gutiérrez, Luis Ramón; Sandoval Durán, Fidelmar; Ibarra Espinosa, Manuel Leonardo y Camacho Ruiz, Esteban Jaime (2013). “La internacionalización en la Universidad Autónoma del Estado de México: una estrategia para traspasar fronteras”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, enero-junio. Disponible en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67050/la%20internacionalizaci%c3%b3n%20en%20la%20UAEM.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Choudaha, Raul (2019). *The global impact of international students. Value of recruiting and retaining international students goes beyond. Study Portals*. Disponible en: https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2019/08/Beyond_300b_International_Students_Final-Aug15.pdf (consultado: 2 de noviembre de 2019).
- Cortes Velasco, Christian; Ibarra Cázares, Brenda y Maldonado Maldonado, Alma (2017). “Principales resultados de los Formatos 911 (o Base 911)”, en A. Maldonado Maldonado (coord.), *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 65-90.
- Corzo, Ricardo y Magdalena Hernández Alarcón (coords.) (2017). *La dimensión internacional en la educación superior: experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- De Wit, Hans (2008). “The dynamics of international student circulation in a global context”, en H. de Wit, P. Agarwal, M. Elmahdy Said, M. Sehoole y M. Sirozi, M. (eds.), *The dynamics of international student circulation in a global context*, Leiden: Brill Sense, pp. 1-14.
- De Wit, Hans (2011). “Globalización e internacionalización de la educación superior” [introducción a monográfico en línea], *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, núm. 2, pp. 77-84. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/1247-2211-1-PB.pdf> (consultado: 10 de enero de 2020).
- De Wit, Hans y Hunter Fiona (2015). “Understanding internationalisation of higher education in the european context”, en H. de Wit, F. Hunter, L. Howard y E. Egron-

- Polak, *Internationalisation of Higher Education*, Bruselas: European Parliament's Committee on Culture and Education, pp. 41-58.
- Didou Aupetit, Sylvie (2010). "Mitos, expectativas y realidades de la movilidad estudiantil", *Metapolítica*, vol. 14, núm. 70, pp. 79-83.
- Didou Aupetit, Sylvie (2015). "Movilidad internacional de estudiantes en México: cifras y tendencias", presentación en el *II Diálogo sectorial de Educación Superior México-Unión Europea y Seminario de expertos sobre educación superior*, Ciudad de México, 24-25 de septiembre. Disponible en: <https://slideplayer.es/slide/8272458/> (consultado: 15 de enero de 2020).
- Didou Aupetit, Sylvie (2016). "Catálogo de recursos humanos, capacidades institucionales y temas sobre internacionalización de la educación superior y movilidades académicas y científicas en México", *Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)*, sección Productos académicos, Opiniones. Disponible en: <http://www.rimac.mx/catalogo-de-recursos-humanos-capacidades-institucionales-y-temas-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-movilidades-academicas-y-cientificas-en-mexico/>
- Didou Aupetit, Sylvie (2019). "La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur?", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 159-175. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100159
- Doyle, Stephanie; Gendall, Philio; Meyer, Luanna; Hoek, Janet; Tait, Carolyn; McKenzie, Lyanne y Looparg, Avatar (2010). "An investigation of factors associated with student participation in study abroad", *Journal of Studies in International Education*, vol. 14, núm. 5, pp. 471-490. DOI: 10.1177/1028315309336032 (consultado: 25 de octubre de 2019).
- European Commission (2014). *The Erasmus impact study effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*, Luxemburgo: European Commission. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf (consultado: 17 de agosto de 2015).
- Finger, Claudia (2011). "The social selectivity of international mobility among German university students", *WZB Discussion Paper*, Berlin: WZB Berlin Social Science Center. Disponible en: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/56619/1/689859066.pdf> (consultado: 10 de octubre de 2019).
- Freitas, Any; Levatino, Antonina y Pécoud, Antoine (2012). "Introduction: New perspectives on skilled migration", *Diversities*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-14-no-1-2012/>
- Gándara Mota, María y Hernández Cotón, Silvio (2008). "Modelos de internacionalización para alumnos de mercadotecnia y negocios internacionales del CUCEA como factor de competitividad global", *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 2, núm. 1, pp. 2-20. Disponible en: <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1006> (consulta: 20 de enero de 2020).

- García de Fanelli, Ana (2009). “La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino”, en S. Didou y E. Girard (comps.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas, perspectivas latinoamericanas*, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Unesco/Institut de Recherche pour le Développement, pp. 117-135. Disponible en: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers12-08/010052127.pdf
- Gerhards, Jürgen y Hans, Silke (2013). “Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange”, *Zeitschrift für Soziologie*, vol. 42, núm. 2, pp. 99-117. Disponible en: <https://www.degruyter.com/view/journals/zfsoz/42/2/article-p99.xml>
- Gerhards, Jürgen; Hans, Silke y Sören, Carlson (2017). *Social class and transnational human capital*, Nueva York: Routledge.
- Gürüz, Kemal (2008). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*, Albany: State University of New York Press.
- Hinton, Denise (2011). “‘Wales is my home’: higher education aspirations and student mobilities in Wales”, *Children’s Geographies*, vol. 9, núm.1, pp. 23-34. DOI: 10.1080/14733285.2011.540436
- Hudzik, John K. (2011). *Comprehensive internationalization; from concept to action*, Washington, D.C: Association of International Educators.
- King, Russell; Findlay, Allan; Ahrens, Jill y Dunne, Mairead (2011). “Reproducing advantage: The perspective of english school leavers on studying abroad”, *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 161-181. DOI: 10.1080/14767724.2011.577307
- Knight, Jane (2006). “Internationalization: Concepts, complexities, and challenges”, en J. J. F. Forest y P. Altbach (eds.), *International handbook of higher education*, Países Bajos: Springer, pp. 207-228.
- Knight, Jane (2008). *Higher education in Turmoil. The changing world of internationalization*, Rotterdam: Sense Publisher.
- Liu, Dong y Wang, Jing (2008). *The determinants of international student mobility - An empirical study on U.S. Data*, tesis de maestría, Borlänge: Dalarna University. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/29753368_The_determinants_of_international_student_mobility_An_empirical_study_on_US_Data (consultado:28 de septiembre de 2019).
- López Ramírez, Mónica (2015). *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación*, tesis doctoral, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Luo, Jiali y Jamieson-Drake, David (2015). “Predictors of study abroad intent, participation, and college outcomes”, *Research in Higher Education*, vol. 56, núm. 1, pp. 29-56. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/24571973?seq=1> (consultado: 18 noviembre de 2020).
- Maldonado-Maldonado, Alma (2013). “Academic mobility as social mobility or the point of no return”, en A. Maldonado-Maldonado y R. M. Basset (eds.), *The Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach*, Dordrecht/Heidelberg/Londres/Nueva York: Springer, pp. 127-140.

- Maldonado Maldonado, Alma (2014). *Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México 2011-2012*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Maldonado Maldonado, Alma (coord.) (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*, Ciudad de México: ANUIES. Disponible en: http://patlani.anui.es.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- Marginson, Simon (2007). "Global position and position taking: The case of Australia", *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, núm. 5, pp. 5-32. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/251742631_Global_Position_and_Position_Taking_The_Case_of_Australia
- Messer, Dolores y Wolter, Stefan (2005). "Are student exchange programs worth it?", *Discussion Paper núm. 1656*, Institute for the Study of Labor. DOI: 10.1177/1028315306287530 (consultado: 22 de enero de 2020).
- Mohajeri, Emily y Gillespie, Joan (2008). "How study abroad shapes global careers evidence. From the United States", *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 382-397. DOI: 10.1177/1028315308319740 (consultado: 10 de diciembre de 2019).
- Netz, Nicolai (2015). "What deters students from studying abroad? Evidence from Four European Countries and Its implications for higher education policy", *Higher Education Policy*, vol. 2, núm. 28, pp.769-770. DOI: 10.1057/hep.2013.37 (consultado: 19 de agosto de 2019).
- OECD (2020). "International student mobility" (indicator), *OECD Data*, París: Organisation for Economic Co-operation and Development. DOI: 10.1787/4bcf6fc3-en (consultado: 5 de mayo de 2020).
- O'Hara, Sabine (2009). "Internationalizing the academy: the impact of scholar mobility", en B. Rajika y S. Laughlin, S. (eds.), *Higher education on the move: new developments in global mobility*, Nueva York: AIFS Foundation/Institute of International Education, pp. 29-48.
- Pilote, Annie (2013). "Student mobility and the Canadian francophonie. Individual and community issues", en Y. Hébert y A. Abdi, *Critical perspectives on international education*, Dordrecht/Heidelberg/Londres/Nueva York: Springer, pp. 223-227.
- Plancarte, Dira (2016). "La movilidad académica y estudiantil: un tema en la agenda de la investigación en México", *Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)*, sección Recomendaciones de lectura. Disponible en: <http://www.rimac.mx/la-movilidad-academica-y-estudiantil-un-tema-en-la-agenda-de-la-investigacion-educativa-en-mexico/>
- Relyea, Clint; Cocchiara, Faye y Studdard, Nareatha (2008). "The effect of perceived value in the decision to participate in study abroad programs", *Journal of Teaching in International Business*, vol. 19, núm. 4, pp. 346-361. DOI: 10.1080/08975930802427551 (consultado: 20 de agosto de 2019).
- Richters, Eric y Teichler, Ulrich (2006) "Student mobility data: current methodological issues and future prospects", en M. Kelo, U. Teichler y B. Wächter (eds.), *Student mobility in European higher education*, Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft/ Academic Cooperation Association, pp. 78-95. Disponible en: <https://www.lemmens.de/>

- dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2006_eurodata_student_mobility_in_european_higher_education.pdf (consultado: 20 de marzo, 2019).
- Rodríguez-Bulnes, María Guadalupe; Vences-Esparza, Angélica y Flores-Alanís, Irma María (2016). *La internacionalización de la educación superior. Caso UANL. Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. extra 13, pp. 560-582. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844682>
- Salisbury, Mark H.; Umbach, Paul D.; Paulsen, Michael B.; Pascarella, Ernest T. (2008). "Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad", *Research in Higher Education*, vol. 50, núm. 2, pp. 119-143. DOI: 10.1007/s11162-008-9111-x (consultado 10 de febrero de 2019).
- Sood, Suemedha (2012). "The statistics of studying abroad", *BBC Travel*. Disponible en: <http://www.bbc.com/travel/story/20120926-the-statistics-of-studying-abroad>
- Teichler, Ulrich (2013). "The event of international mobility in the course of study", en P. Zgaga, U. Teichler, y J. Brennan (eds.), *The globalization challenge for european higher education. Convergence and diversity, centers and peripheries*, Berna: Peter Lang Edition, pp. 55-78.
- Teichler, Ulrich y Ferencz, Irina (2011). "Student mobility data – Recent achievements, current issues and future prospects", en U. Teichler, I. Ferencz y B. Wächter (eds). *Mapping mobility in european higher education*, vol. I: *Overviews and Trends*, Bruselas: Directorate General for Education and Culture, of the European Commission, pp.147-171.
- Unesco (2019). "Global flow of tertiary-level students", Unesco Institute for Statistics (sitio web). Disponible en <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (consultado: 28 de octubre de 2019).
- Waters, Malcom (2001). *Globalization*, Londres: Routledge.
- Wiers-Jensen, Jannecke (2011). "Background and employability of mobile vs. non-mobile students", *Tertiary Education and Management*, vol. 17, núm. 2, pp. 79-100. DOI: 10.1080/13583883.2011.562524 (consultado: 29 de junio de 2019).
- Williams, Tracy Rundstrom (2005). "Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity", *Journal of Studies in International Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 356-371. DOI: 10.1177/1028315305277681 (consultado: 29 de marzo de 2019).
- Zúñiga, María; Carrasco, Rosario; Leteller, Mario y Poblete, Álvaro (2005). "Movilidad estudiantil y articulación horizontal entre las universidades: conceptos y alcances", en *Movilidad estudiantil universitaria*, Santiago: Grupo Operativo de Universidades Chilenas/Fondo de Desarrollo Institucional/Centro Interuniversitario de Desarrollo, pp. 23-42. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/296697268_Movilidad_estudiantil_universitaria_2005-0 (consultado: 9 de mayo de 2015).

Artículo recibido: 5 de marzo de 2020

Dictaminado: 23 de abril de 2020

Segunda versión: 19 de mayo de 2020

Aceptado: 19 de junio de 2020

SENTIDOS EN DISPUTA EN TORNO A LA “TRANSVERSALIZACIÓN” DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ARGENTINA

GUILLERMO ROMERO

Resumen:

A partir de un estudio etnográfico realizado en dos escuelas de nivel medio en Argentina, este trabajo analiza los sentidos en disputa en torno a la noción de “transversalización” de la educación sexual integral, una política educativa que desafía y tensiona los enfoques pedagógicos tradicionales, especialmente en lo referido a la sexualidad. El artículo describe y analiza fundamentalmente dos modalidades de transversalización presentes en las escuelas estudiadas: curricular e institucional. A su vez, pone de relieve la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución en cuyo seno se desenvuelven las prácticas pedagógicas. De este modo, sin que ello suponga una determinación plena de las experiencias escolares, los hallazgos muestran cómo dos configuraciones institucionales distintas, que aquí se denominan normativa y participativa, favorecen u obturan ciertos enfoques.

Abstract:

Based on an ethnographic study carried out in two secondary schools in Argentina, this article analyzes the disputed meanings of the notion of the “transversality” of integrated sex education, an educational policy that challenges and defies traditional pedagogical focuses, especially with regard to sexuality. The article describes and analyzes two types of transversality that are present in the schools under study: curricular and institutional. At the same time, it highlights the importance of addressing the cultural configurations of each institution where the pedagogical practices are developed. In this manner, without assuming the complete determination of school experiences, the findings show how two different institutional configurations –referred to as normative and participative–favor or obstruct certain focuses.

Palabras clave: educación sexual; transversalidad; etnografía; experiencia; educación secundaria.

Keywords: sex education; transversality; ethnography; experience; secondary education.

Guillermo Romero: docente en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, y becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Calle 44 núm. 676, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: guiuero10@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-7232-6486).

Introducción

El objetivo del trabajo consiste en analizar algunos aspectos referidos al proceso de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en dos escuelas de nivel medio¹ de la ciudad de La Plata,² Argentina. El relevamiento se enmarca en un estudio etnográfico realizado durante 2017 y 2018. Dicha política educativa, erigida como un derecho del estudiantado por las leyes 26.150 (de alcance nacional) y 14.744 (de la Provincia de Buenos Aires), define a la ESI a partir de la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, descentrándola así del orden de la genitalidad a la que estuvo históricamente constreñida. Este desplazamiento implica, asimismo, que su implementación no se circunscriba a las asignaturas vinculadas a los saberes médicos y biológicos, sino que habilita y promueve un abordaje pedagógico “transversal” por parte de las instituciones educativas.

De todas formas, la persistencia de discursos y prácticas tradicionales y/o conservadores respecto de la sexualidad y la educación sexual, así como los embates directos hacia esta política por parte de distintos actores sociales hacen de la ESI un campo de disputas múltiples. Tanto por su lugar de guía para amplios sectores sociales como por el hecho de poseer gran cantidad de escuelas bajo su égida, dentro de las voces críticas adquirió especial relieve la iglesia Católica,³ institución que desde la sanción de la ley 26.150 no cesó de desplegar una serie de estrategias tendientes a incidir en la definición de la orientación ideológica de esta política, a horadar la legitimidad de sus propósitos y a promover contenidos alternativos, acordes con su doctrina⁴ (Esquivel, 2013; Romero, 2017; Torres, 2018).

De todas formas, las capacitaciones a docentes y directivos realizadas desde el Estado, la paulatina incorporación de la temática en la formación docente de base, la creciente circulación de materiales y recursos en consonancia con su perspectiva, así como –de manera decisiva– el proceso de politización de género experimentado en años recientes en el país, son elementos que fueron coadyuvando poco a poco a amplificar algunos postulados de esta política, como la noción de transversalidad.

A su vez es preciso señalar que, como sucede con cualquier política educativa, la reformulación normativa y conceptual de la educación sexual escolar no supuso un correlato transparente ni homogéneo en la *praxis* pedagógica. En cada colegio cohabitan diferentes sentidos en torno a la educación sexual integral, así como a lo que implicaría su transversalización, algunos de los cuales resultan parcialmente contradictorios entre sí.

En este marco, el artículo se propone describir y analizar críticamente diferentes experiencias y discursos en el proceso de operación de la ESI en las escuelas estudiadas, enfocándose en las distintas acepciones, los malentendidos y las tensiones en torno a la idea de transversalidad. A partir de ello, el trabajo se propone, a su vez, reflexionar acerca de la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución, en cuyo marco se desenvuelve la experiencia escolar.

Al centrarse en el terreno de la experiencia, el foco de atención trasciende el marco de los contenidos curriculares impartidos para posarse sobre la totalidad de la cotidianidad escolar. Así, la adopción de una mirada etnográfica supone trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad para poner el énfasis en los sentidos que entran en relación con la acción conjunta en los contextos educativos, focalizando en este trabajo en las acepciones de la noción de transversalidad. Desde luego, no se concibe la experiencia como verdad autoevidente, sino como “un tipo particular de conciencia” (Williams, 2003:138) o de producción de sentidos que anuda sentimiento y pensamiento, rebalsando el plano de lo discursivo, a la vez que es imposible e inasequible sin él (Scott, 2001).

Por otra parte, asumir el carácter *construido* de los géneros y las sexualidades no supone postular el libre albedrío de los sujetos, sino la existencia de una normatividad social que regula las formas posibles de identidad, de expresión y de relación de los géneros y las sexualidades (Butler, 2008) que encuentra en la escuela un dispositivo estratégico en tanto se trata de una institución con la potestad para establecer los saberes y valores considerados legítimos (Morgade, 2011). Esa normatividad organiza jerárquicamente la diversidad sexual socialmente establecida y significada, estipulando, al mismo tiempo, diferencias y desigualdades. Proceso que adquiere siempre “apropiaciones” específicas en cada contexto (Rockwell, 2005), por lo que antes que apelar a un concepto abstracto y universal que postule certezas *a priori* a ser constatadas en el campo material de indagación, coincidimos con Joan Scott (2000) en la necesidad de pensar el género como “categoría analítica” orientada a la comprensión de procesos sociales concretos. En consonancia con este enfoque, antes que partir de una definición de lo que la transversalización de la ESI *debería ser*, se optó por interrogar qué sentidos se ponen en juego en las prácticas educativas que la invocan como fundamento de su acción.

Metodología

El trabajo se enmarca en una investigación etnográfica de mayor envergadura orientada a analizar, a partir de aportes teóricos de los estudios culturales, la teoría feminista, la pedagogía crítica y los estudios de juventud, la dimensión sexuada de la experiencia escolar en dos colegios de nivel medio de la ciudad de La Plata durante los ciclos lectivos 2017 y 2018. En ambos casos, escuelas privadas laicas relativamente pequeñas (un curso por año) y de corta tradición (15 años en un caso, 25 en el otro), a la que asistían personas de sectores medios y, sobre todo, en el caso de la institución que aquí clasifico como “normativa”, medios-altos.

De este modo, siguiendo el propósito de estudiar la experiencia sexuada en los colegios seleccionados, el principal interés estuvo centrado en aquello que hacían en su cotidianidad los actores que los habitaban. Por ello, la principal técnica de relevamiento fue la *observación participante*. A lo largo de todo el proceso se procuró que la práctica se caracterizara por un “dejarme llevar” sin perder completamente de vista los propósitos centrales del trabajo que, de todas formas, fueron complejizándose y enriqueciéndose, esto es, transformándose con el tiempo. En lugar de partir del “proyecto institucional”, tal como estaba plasmado en algún documento, se optó por describir los ambientes, las situaciones, las relaciones para, a partir de allí, reconstruir las tramas institucionales.

Así, durante los dos ciclos lectivos que duró la indagación (2017 y 2018) se realizaron observaciones de clases, de recreos, de actos escolares, de entradas y salidas, de festejos, de las interacciones en la “sala de profesores”, de jornadas de “recreación” dentro un colegio y de “convivencia” en un club, así como encuentros con docentes y estudiantes por fuera de la escuela, lo que a su vez derivó en intercambios vía correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales como *Facebook* y *Whatsapp*.

El vasto y heterogéneo material producido mediante la observación participante fue complementado con “entrevistas no directivas” (Guber, 2011), técnica en la que, si bien nunca se pierden de vista los objetivos del trabajo, se procura entablar una charla que vaya fluyendo a partir del testimonio del entrevistado y no siempre de los marcos interpretativos previos del investigador. Se procuró empaparse del “lenguaje local” antes de llegar a esas instancias con el fin de evitar la imposición de nuestros marcos analíticos sobre los procesos escolares en estudio.

El valor central de las entrevistas radicó en la posibilidad de tener un registro del punto de vista de algunas(os) docentes cuyas clases no se pudo observar, así como reconstruir la historia de los colegios y de ciertas prácticas que, al momento del relevamiento, ya estaban completamente institucionalizadas. En lugar de predefinir *informantes clave*, se procuró la pluralidad de puntos de vista. Conocer a esos actores previamente, comprender su ubicación en la trama de relaciones escolares, resultó fundamental para interpretar sus testimonios.

Resultados

La institución escolar no es tan solo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños (Durkheim, citado en Dubet, 2006:34).

Tal como fue señalado, la ley nacional de educación sexual integral sancionada en 2006 la estableció como un derecho de “los educandos”, volviéndola por tanto obligatoria en todas las escuelas del país, de gestión estatal o privadas, confesionales o no. Asimismo, dicha norma inició un Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación que, desde 2008, es el principal órgano encargado de impulsar esta política. De allí surgieron los lineamientos curriculares –aprobados luego por los ministros de Educación de todas las provincias–, las capacitaciones y los distintos materiales educativos, en los que fue consolidándose, poco a poco, una perspectiva orientada a visibilizar, denunciar y combatir las desigualdades entre hombres y mujeres basadas en la estructuración social montada sobre la “diferencia sexual”, enfoque no del todo plasmado en el texto de la propia ley⁵ (Romero, 2017). En este marco, una de las propuestas centrales de esta política consiste en que el enfoque que promueve permee la totalidad de las instituciones educativas y que en ningún caso quede restringida al ámbito de las ciencias naturales.

En la medida en que se trata de modificar prácticas de hondo calado, el Programa Nacional de ESI se encargó de elaborar contenidos y propuestas pedagógicas para las distintas áreas curriculares. A su vez, en la provincia de Buenos Aires, distrito en el que se realizó la investigación, durante el

año 2014 se realizaron capacitaciones docentes para la totalidad de las escuelas de nivel secundario, en las que participaron miembros de los equipos directivos y de orientación escolar, así como docentes de diferentes asignaturas, que luego asumían la responsabilidad de replicar lo aprendido al interior de cada institución.

Si bien la ESI no opera en el vacío, esto es, ni como el único ni todo el tiempo como el principal condicionante de las dinámicas escolares analizadas (por caso, los embates que esta política recibió de distintos actores sociales), este trabajo se centra en un conjunto de prácticas y discursos que la invocan como fundamento central de su razón de ser.

A diferencia de lo hallado años atrás en algunos colegios católicos (Romero, 2017), en esta indagación se encontró una mayor receptividad hacia esta política. En ambas escuelas sus directoras y la totalidad de las y los docentes con los que se conversó se manifestaron “a favor” y con conocimientos específicos de la educación sexual integral. Inicialmente sorprendió la recurrencia de algunos significantes como *integralidad* y, sobre todo, *transversalización*. “Acá la ESI es algo transversal”, fue un comentario reiterado que, como se advirtió, no refería en todos los casos exactamente a lo mismo.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en torno a esta indagación. Se parte de dos entradas analíticas complementarias. En primer lugar, nos centramos en reconstruir dos formas de concebir la transversalización de esta política educativa presentes en ambas escuelas, las cuales denominaremos “curricular” e “institucional”. Luego se describen las dos configuraciones institucionales indagadas a fin de mostrar que suponen superficies de inscripción que condicionan de maneras específicas la transversalización de la educación sexual integral.

Curricular e institucional.

Dos modalidades de transversalización de la ESI

Un sentido predominante en estas instituciones asociado a la *transversalización*, que siguiendo a González del Cerro (2018) denominamos *curricular*, consistía en la idea de que la ESI formara parte de la totalidad de las asignaturas. Lo cual se pudo constatar en las dos escuelas como una instrucción clara desde la dirección. Tal como nos fue referido desde el momento en que iniciamos el relevamiento, todos los docentes tenían “la obligación” de incorporar “algo de ESI” en su propuesta curricular.

Vinculada a esta noción de *transversalización curricular*, en ambos colegios se advierte que el significante *integral* –la “I” de la sigla ESI, como señalara González del Cerro (2018)– era concebido en función del descentramiento de la sexualidad respecto de la genitalidad y, por consiguiente, de la educación sexual del área de las ciencias naturales. De ahí que se señalara que todas las asignaturas tuvieran “algo que decir” al respecto.

A su vez, es posible distinguir dos sentidos al interior de este aparente acuerdo respecto de la noción de transversalidad. Por un lado, relevamos numerosos testimonios en los que se advierte que la *transversalización curricular* tendía a quedar ceñida a la presencia de algún “bloque temático” vinculado a la ESI en cada materia. Si bien no puede derivarse de ello un obstáculo para delinear otra perspectiva de abordaje, lo cierto es que en la práctica este lineamiento no contribuía a visualizar la importancia de que una perspectiva de género –más que tal o cual contenido– permeara la totalidad de las prácticas pedagógicas de cada docente.

Asimismo, dentro de esta forma de concebir la transversalización hallamos una torsión que nombramos como *intra-curricular*, en tanto se trataba de un enfoque que concebía que la ESI debía permear la totalidad de los contenidos de la materia –y no constituir un bloque aparte–. Un aspecto interesante para resaltar de este enfoque es que tiende a suscitar una mirada interseccional del género, en tanto cualquier tópico que se aborde supone la posibilidad de ser indagado desde múltiples dimensiones –y en su articulación.

En simultáneo, se revisa otra modalidad de transversalización del enfoque de la educación sexual integral que, retomando nuevamente la conceptualización propuesta por González del Cerro (2018), denominamos *institucional*. Esta noción nos permite agrupar a aquellos discursos que abrevaban en la idea de que la transversalización supone desbordar el plano del currículum explícito y aun de las prácticas áulicas para insertarse capilarmente en la vida cotidiana de cada colegio.

Si bien estas modalidades constituyen trazos discursivos, que no es posible asignar homogénea ni ubicuamente a ninguna de las instituciones estudiadas, es preciso señalar que hallaban superficies de inscripción disímiles en uno y otro caso.

Es importante aclarar que este trabajo interpretativo no pretende “medir” el grado de adecuación de las experiencias educativas estudiadas en relación con los lineamientos oficiales. En lugar de señalar los desvíos y

las omisiones, asumimos que la norma educativa nunca se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Siempre es reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (Rockwell, 1997).

Normativa y participativa.

Dos contextos institucionales donde alojar la ESI

Reconstruir las configuraciones institucionales en cuyo seno tienen lugar las experiencias escolares sujetas a análisis resulta crucial para su cabal comprensión, en tanto los colegios indagados no constituyen solo el “telón de fondo” sobre el que transcurren livianamente las dinámicas escolares, sino ambientes con lógicas, normativas y jerarquías particulares, reproducidas, actualizadas y/o desafiadas a su vez por las prácticas cotidianas, pero siempre con una fuerte impronta prescriptiva.

De todas formas, y aunque se trate de invocar unas lógicas que son de palmaria existencia para los actores institucionales involucrados en ella, su descripción analítica no supone un proceso “transparente” de representación de una realidad autoevidente, sino que involucra por parte del analista una serie de decisiones teórico-metodológicas que es preciso poner de relieve a fin de visibilizar sus alcances y sus aportes específicos en el marco de una investigación concreta.

Para caracterizar estos perfiles institucionales se utilizaron distintas dimensiones de análisis, todas ellas contempladas en los diferentes actores: la trama vincular –roles, jerarquías–; las nociones sobre educación sexual y, en particular, sobre la ESI; la dinámica de regulación/desregulación de la corporalidad y los afectos; las representaciones y saberes sobre género y sexualidad puestas en escena en el ámbito escolar; así como los usos y apropiaciones de los espacios.

Teniendo en cuenta estas “entradas analíticas” (que, en la *praxis*, se expresan muchas veces de forma imbricada) se construyeron dos “figuras”,⁶ *normativa* y *participativa*, que pretenden volver comprensibles los regímenes de modulación de las diferencias existentes en cada institución.

Como puede apreciarse, estas dimensiones desbordan lo relativo a la normatividad sexogenérica imperante en estas escuelas, pero son aquí recuperadas como claves de inteligibilidad de la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada. Por ello, como gesto de vigilancia epistemológica, antes que como “culturas institucionales”, estas figuras son asumidas aquí como *configuraciones institucionales de género y sexualidad*, en la medida en que

se asume que se trata de una caracterización realizada en el marco de una investigación guiada por intereses específicos. Asimismo, se prefiere esta noción en tanto se considera que toda configuración es siempre dinámica, heterogénea, porosa e internamente belicosa, aspectos no siempre considerados en algunos usos del concepto de cultura (Appadurai, 2001; Grimson, 2011; Troulliot, 2011; Abu-Lughod, 2012). En ese sentido, al hablar de *configuraciones institucionales* nos interesa poner de relieve que cada colegio posee una organización singular de recursos materiales y simbólicos, constituyéndose al mismo tiempo en el marco, el resultado (momentáneo) así como aquello que se arriesga en la experiencia cotidiana en estas escuelas.

La transversalidad en una configuración institucional normativa

La primera referencia al carácter “normativo” de esta institución fue de parte de la docente que nos facilitó el ingreso a la escuela. Aspecto que ella —como luego harían otros— atribuía principalmente al perfil de su directora. Antes de que pudiera llegar a conocerla, con el fin de solicitarle autorización para realizar la investigación, esta profesora advirtió: “hay que hacer bien todas las cuestiones formales, porque Lourdes⁷ es muy de la norma”.

Efectivamente, desde el principio se nota un mayor apego a los aspectos formales que lo registrado en otras escuelas. Nuestros primeros contactos fueron telefónicos y a través del correo electrónico: Lourdes no quería que ingresara a la institución hasta no contar con ciertos avales institucionales y hasta no terminar de consensuar con ella los alcances de la estadía en el colegio.

Si bien en aquel momento estos escollos parecían una demora perjudicial para la investigación, posteriormente entendería que todas esas “idas y venidas” constituían elementos cruciales para comprender la institución. A su vez, inicialmente consideramos que estos obstáculos estaban vinculados al tema que pretendía estudiar. En efecto, la implementación de la ESI ha sido motivo de fuertes tensiones en distintas instituciones educativas, al punto de que en algunas escuelas privadas (especialmente católicas) sus docentes y directivos consideraban que era una posible causal de despido (Romero, 2017). Sin embargo, los distintos actores institucionales con quienes se conversó en este colegio fueron insistentes en que, precisamente debido al perfil “normativo” del colegio, esta política se aplicaba aquí de manera *transversal*. “Es una ley, se aplica”, fue el razonamiento que tanto la directora como el profesorado empleaban para dar cuenta inequívoca de cómo funcionaba la institución.

Ya en nuestra primera conversación la directora dejó en claro que ella misma se encargó de la implementación de todos los lineamientos impulsados desde el Estado, como el armado de las planillas de asistencia por orden alfabético, sin la tradicional separación por sexo, el dictado de las clases de educación física en forma conjunta, cuando antes varones y mujeres cursaban esa asignatura por separado, así como el hecho de dirigirse en las comunicaciones oficiales a las “queridas familias” y ya no a los “señores padres”, reconociendo así (en términos formales) las múltiples conformaciones familiares existentes.

A su vez, existía en la escuela una directiva clara hacia la totalidad del cuerpo docente para que en los programas de todas las asignaturas se asigne una unidad al abordaje de la educación sexual integral, garantizando así, según decían, la mentada “transversalidad”.

De este modo, el carácter normativo de la institución se presentaba como garantía de eficacia en relación con cumplimiento tanto de esta como de cualquier norma legal. Sin embargo, la “aplicación” de una política pública nunca supone un proceso transparente y lineal, sino que refiere a una dinámica histórica en la que distintos actores, situados en contextos específicos, asumen posiciones activas que sobreprescriben sentidos propios (Oszlack y O’Donnell, 1981). En este caso, aun recuperando la categoría nativa para definir el perfil de la escuela como “normativo”, antes que procurar medir el grado de implementación de la ESI, se consideró más fructífero interrogarnos en torno a la normatividad imperante en la institución, proceso que, como señalan Guzmán Barcos, y Montaña Virreira (2012), se configura también con base en creencias, saberes y códigos culturales que muchas veces amplían, cercenan o contradicen las normas legales.

Si bien la directiva institucional para que el personal docente incorpore la ESI en sus materias era exhibida como prueba del cumplimiento de uno de los propósitos básicos de esta política –esto es, la transversalidad en el abordaje de la sexualidad en la escuela– lo cierto es que en la práctica muchas veces ello llevaba a cierto encorsetamiento de dichos contenidos a un “bloque temático”, sin mayor integración a la totalidad de la propuesta pedagógica. Así, esta forma de cumplir con el mandato institucional no ayudaba a visualizar la importancia de que el enfoque de la ley (más que tal o cual contenido) permee la totalidad de las prácticas áulicas.

Si bien esta modalidad de transversalización de la ESI, que denominamos *curricular*, se encontró en ambos colegios, en este caso se daba con un ma-

por énfasis por cuanto existía una directiva hacia el personal docente para que distinguieran en forma explícita dentro del programa de su materia la unidad o sub-unidad donde se trabajara tal vinculación.

Durante la estadía en esta escuela solamente Ramiro, un profesor de Psicología, nos manifestó su desacuerdo con dicha insistencia que, a su entender, escindía –en vez de integrar– la educación sexual integral del resto de los contenidos. Desde su punto de vista, toda su materia “está atravesada por la ESI. Cuando doy identidad, cuando hablo del reconocimiento del otro, cuando doy estructura psíquica. Pero la directora quiere que haya un apartado resaltado, así que hay que hacerlo”.

En el testimonio de Ramiro puede advertirse una inflexión que encontramos al interior de los discursos que abrevaban en esta modalidad de *transversalización*. Nos referimos al planteamiento de que el enfoque de la ESI debería permear la totalidad de los contenidos de la materia –y no constituir un bloque aparte–. En este sentido, podría señalarse la existencia de una *transversalización*, a su vez, *intra-curricular*.

Además de esta escisión entre la ESI y el resto de los contenidos de cada materia, al no verse acompañada y complementada por un enfoque *institucional*, la *transversalización curricular* no permitía visualizar críticamente múltiples aspectos de la cotidianidad escolar que también tienen un peso pedagógico respecto de la sexualidad.

En este sentido, interesa recuperar una escena acontecida durante 2017 en una clase de Literatura de cuarto año. Estaban leyendo en voz alta *La chica pájaro*, novela de Paula Bombara (2015) en función de la cual la profesora se proponía ir abordando distintos ejes vinculados con la violencia de género.⁸ La forma de trabajo consistía en que cada estudiante leía un breve pasaje hasta que la docente decidía detener el relato y, a partir de algunos interrogantes, ir orientando un debate grupal. En un momento, uno de los protagonistas de la historia, de profesión albañil, ingresa a un edificio en construcción en el que trabaja. Allí la profesora interrumpe el relato para preguntarles:

- ¿Qué sucede en las obras?
- Hay obreros –dice un chico.
- Sí, pero, ¿qué más? –insiste la docente.

El joven abre los brazos, como perplejo. Inmediatamente una compañera exclama:

—Te gritan cosas.

—Ah, sí —admite el estudiante que había participado previamente.

A partir de ello se inicia una discusión, protagonizada sobre todo por las chicas. Una joven señala que “son piropos ofensivos”. La profesora, por su parte, propone “distinguir el piropo del acoso callejero”. Algunos chicos le restan gravedad a lo que sucede y otro comenta que “no pasa solo en las obras”. De todos modos, algunos compañeros vuelven a llevar la discusión hacia ese lugar y señalan que hay “cuestiones culturales” y de “educación” que hace que esas prácticas se den especialmente en algunos sectores. Así, van desplegándose distintas hipótesis interpretativas que se complementan sin poner en duda ese presupuesto. Hasta que una chica señala:

—Hay que pensar lo que pasa en la escuela, también. Cuando vas a un aula a avisar algo te dicen de todo.

—Sí —corrobora una compañera.

De pronto hay un acuerdo entre ellas de que en el colegio también suceden esas prácticas.

—En tercero es terrible. Te dicen de todo y todos se ríen y vos⁹ tenés que aguantártela —agrega la joven que inició la reflexión.

“Vos tenés que aguantártela” aparece acá como un señalamiento inequívoco de que usualmente ese tipo de situaciones agraviantes no suscitan una intervención pedagógica por parte de docentes y autoridades del colegio. El hecho de poner en primer plano esas actitudes —y la ausencia de mediaciones institucionales tendientes a combatirlas— podría ser visto como parte de un activismo cotidiano que las chicas llevan adelante con el fin de visibilizar y, de alguna manera, denunciar la existencia al interior de la escuela de prácticas violentas que cuentan con cierta complicidad, al menos por omisión, de parte del profesorado.

Durante mi estadía en el colegio se revisaron varios comentarios en este sentido, donde especialmente las chicas ponían en tensión —aun sin una discursividad totalmente articulada en términos de una demanda política— esta restricción del abordaje de la sexualidad a unos contenidos curriculares sin conexión con la experiencia escolar cotidiana. Algo que también se pudo observar en la otra institución, aunque (como veremos)

allí existían otros “resortes” institucionales que podían elaborarla como una demanda legítima de la que la escuela debía hacerse cargo.

La transversalización en un proyecto educativo participativo

El perfil *participativo* de esta institución se remonta de alguna manera a su “gesta fundacional”. La historia, más o menos conocida por todos los actores institucionales, cuenta que algunas familias cuyos hijos e hijas cursaban los últimos años de la escuela primaria homónima, ubicada a pocas cuadras y perteneciente al arzobispado de La Plata, decidieron crear el nivel secundario con el fin de darle continuidad al mismo proyecto educativo con el que se sentían fuertemente identificadas.

Con ese fin, los “padres fundadores” crearon una asociación civil sin fines de lucro a la que pertenece la institución hasta el día de hoy. Para comprar el edificio donde funciona la escuela algunas familias hipotecaron sus casas, siendo luego la totalidad de la comunidad educativa parte activa en la recaudación de fondos para pagar los préstamos solicitados.

La fuerte pertenencia a la institución se expresa también en el hecho habitual de que algunos de sus egresados regresen años más tarde a trabajar allí, sea como docentes o auxiliares. Una mañana conversaba con una profesora y una preceptora, ambas exalumnas de la escuela, quienes recordaban con cierto humor las “colectas” permanentes que se hicieron durante más de 10 años con el fin de “levantar la hipoteca”:

—Te vendían de todo. Siempre estabas haciendo pastelitos, empanadas. Ni cuenta te dabas, era así.

—Me acuerdo, sí. ¡Las rifas!

—Me acuerdo cuando nos avisaron que se terminó de pagar el crédito. Fue una fiesta.

Aunque en este relato esas acciones eran ubicadas en el pasado, durante la estadía en la escuela se notó cierta continuidad en ese tipo de prácticas —aunque probablemente ya no con la misma intensidad—. La venta de empanadas, el “bingo familiar” y otras iniciativas para recaudar fondos persistían como un ritual institucional en el que participaban estudiantes, docentes, directivos, auxiliares, así como algunas familias del alumnado, por lo general “a contra-turno” o algún día del fin de semana. Más allá del objetivo concreto (e ineludible) de juntar dinero para el funcionamiento

del colegio y las reformas edilicias necesarias, esas instancias constituían asimismo momentos de interacción menos formales entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y sin la mediación permanente de la burocracia y los principios administrativos.

Si bien en algún momento de su trayectoria la institución decidió erigirse en una escuela “laica”, ello no implicó abandonar completamente una impronta cristiana difusa orientada a la “formación en valores”, que perduraba en la cotidianidad a partir de ciertas prácticas y nociones que, aunque relativamente resignificadas, seguían remitiendo a una historia católica ligada de manera más o menos explícita, según los actores, a la vertiente de la “teología de la liberación”. El mantenimiento de una cuota baja para que el factor económico no resulte un principio de exclusión, la transformación de la materia Catequesis en una nueva asignatura llamada Convivencia, la organización de “salidas educativas” con fines solidarios, la continuidad de las “jornadas de convivencia” que durante nuestra estadía seguían realizándose en un “campito” perteneciente a la iglesia católica, son algunas de las acciones reiteradas que daban cuenta de ello (junto con otros aspectos más “evidentes” como el mantenimiento del nombre del colegio, las referencias religiosas en el escudo y las imágenes de la virgen ubicadas en distintos puntos del establecimiento). “Los valores siguen siendo los mismos”, fue una frase que soltó la directora en nuestro primer encuentro y que volvería a oír en reiteradas ocasiones.

Asimismo, este carácter *participativo* tenía implicancias precisas en la forma de tramitar la experiencia sexuada en la escuela. Según pudimos notar, los distintos actores institucionales tomaban parte activa y deliberada en diferentes aspectos relativos a la educación sexual como la deconstrucción de los estereotipos de género, el abordaje de las prácticas de acoso, la posibilidad de que los estudiantes homosexuales pudieran manifestar sus deseos e inquietudes abiertamente, entre otros.

De todas formas, este perfil *participativo* no debiera llevarnos a suponer la existencia (imposible) de una experiencia escolar sin conflictos. Como dijimos, *normativa* y *participativa* son dos regímenes de modulación de la heterogeneidad constitutiva en cada colegio y no una síntesis ni una jerarquización valorativa de nuestra parte respecto de los procesos estudiados. En efecto, mientras en la otra escuela se incorporaron rápidamente todos los criterios relativos a la educación sexual integral impulsados por el cuerpo de inspectores, aquí llevó varios años hasta que las clases de

educación física agruparan a mujeres y varones. Asimismo, recién en 2018 se creó el centro de estudiantes. Situación que, habida cuenta del fuerte protagonismo juvenil en la vida cotidiana del colegio, inicialmente resultó llamativo. Luego de reflexionar largamente al respecto, poniendo en relación diferentes datos construidos a partir de nuestra experiencia etnográfica, se notó que tal vez una de las dificultades del alumnado de esta escuela podía radicar justamente en la permanente mediación institucional en la gestión de la identidad estudiantil, lo cual volvía ciertamente fuera del repertorio habitual que lleven adelante iniciativas propias sin el acompañamiento de docentes y directivos.

En cualquier caso, la existencia de un trabajo persistente sobre la identidad colectiva del colegio con base en ciertos valores como la igualdad, la justicia y la lucha contra las desigualdades y las violencias que es previo a la implementación de la ESI, constituyó a su vez un terreno fértil para su anclaje.

Además de relevar, como recurrentemente en el otro colegio, prácticas y discursos que abrevaban en la modalidad de *transversalización curricular*, en esta escuela observamos una mayor cantidad de escenas que nos remitían a una *transversalización institucional*. Esto hacía que las demandas de los y –sobre todo– las jóvenes fueran un insumo para repensar las acciones pedagógicas en materia de educación sexual –así como en otras temáticas–. Así lo advertimos, por ejemplo, respecto de prácticas de acoso que algunas chicas pusieron de relieve como una contradicción entre “lo que se habla” durante las actividades escolares y “lo que se hace” luego. Señalamientos como este motivaron posteriormente distintas intervenciones, no solo en el marco de alguna clase puntual, sino también en jornadas institucionales y con distintas modalidades de mediación didáctica.

Si bien ya había registrado estas “demandas” durante algunas clases, hubo una vez que este reclamo llamó especialmente la atención, por cuanto se puso en escena durante la “puesta en común” de una jornada de “convivencia” mantenida por la totalidad de la escuela, frente a buena parte del plantel docente y el equipo directivo de la institución.

La jornada se realizó en un “campito” perteneciente a una congregación religiosa. Las primeras horas transcurrieron sin actividades planificadas por parte del personal docente. El estudiantado pudo utilizar el predio a su antojo. Algunos aprovecharon para realizar deportes, otros para hacer una suerte de picnic. Posteriormente la totalidad de los cursos fueron reunidos a fin de hacer un “cierre” previo al almuerzo que habrían de compartir. Allí

fueron divididos en varios grupos, procurando las docentes a cargo de la actividad que en cada uno de ellos hubiera miembros de los distintos cursos.

A cada grupo se le repartió una hoja con un dibujo y un pequeño texto que los estudiantes debían leer y anotar “ideas y sensaciones” que les suscitaban para luego señalar qué podían hacer desde la escuela y desde su rol dentro de ella. Después de algunas intervenciones que abordaron otros tópicos, una joven comentó que a ellos les había tocado “un caso de un chico que sufre por su condición sexual. Y nosotros dijimos que es importante que cada uno pueda asumir su sexualidad a su manera, pero que eso no solía ocurrir”.

—¿Y qué podemos hacer? —pregunta una de las docentes que coordina la actividad.

—Hablar —señala la joven.

De pronto un estudiante de otro grupo pide la palabra porque, según aclara, el “caso” sobre el que habían trabajado estaba temáticamente vinculado a ese.

—Bien —le dice una profesora, instándolo a que lo comente.

—A nosotros nos tocó el conflicto de una chica que quería cortarse las partes del cuerpo porque no le gustaba cómo era, no estaba conforme —puntualiza.

Y agrega que en el grupo habían anotado las palabras “estereotipos” y “mandatos”. Luego el joven prosigue:

—Eso se agrava con las cargadas que reciben.

—Bien. ¿Y qué podemos hacer? —vuelve a preguntar la docente.

—Nada. Bah, a veces eso se habla en la escuela. Pero no sirve para nada —remata.

Más allá de que algunas de estas expresiones pueden ser comprendidas, en su carácter fatal, como parte de una modalidad expresiva adolescente y juvenil (“no sirve para nada” parece formar parte de un régimen discursivo caracterizado por extremos como “amigas por siempre”, “la mejor promo del mundo” o “la mejor profe de la vida”), lo cierto es que se proyectan hacia los adultos de estas instituciones como interpelaciones precisas que socavan los cimientos de su pretendida autoridad pedagógica.

En efecto, durante este relevamiento se encontró que varios docentes se mostraban preocupados por este señalamiento estudiantil de que lo que se trabajaba como contenido curricular respecto de las relaciones de género no lograba trascender el marco de la clase para, de una vez por todas, volverse parte integral de la cotidianidad escolar.

Durante esta estadía de estudio se registraron distintas actividades impulsadas por diferentes profesoras que pueden vincularse al procesamiento de este reclamo como una demanda que merecía ser tenida en cuenta.

Una de esas acciones, sucedida en 2017, se llevó a cabo en el marco de la “semana de la ESI”.¹⁰ La realizaron en conjunto una docente de Teatro y una de las profesoras de Literatura con el propósito de “trabajar con el cuerpo, para moverlos e interpelarlos desde otro lugar”, tal como me dijera luego una de ellas. Así, llevaron adelante juegos y actividades, al final de los cuales mantuvieron una reflexión grupal que tenía por fin sistematizar y conceptualizar a partir de las sensaciones y las distintas situaciones que se fueron sucediendo. En ese marco un estudiante señaló su divergencia con la idea de que “decir qué linda que sos” sea “un insulto”. Una de sus compañeras no dejó pasar el comentario y le espetó:

—¿Pero por qué me tenés que decir cómo estoy?

—No digo que te *tengo* que decir. Pero no es un insulto, es algo lindo.

La discusión produce un conjunto de comentarios superpuestos, con diferentes posicionamientos, hasta que una de las docentes, dirigiéndose al alumno, propone una solución:

—Bueno, ahora cuando suene el [timbre del] recreo, vamos a salir todos y te vamos a decir ‘qué lindo que sos’ y te vamos a mirar.

—Y sí —responde el joven, riendo a la par de sus compañeros, aunque de a poco comienza a mostrar signos de incomodidad.

Efectivamente, cuando suena el timbre, especialmente las docentes y algunas chicas comienzan a “piropearlo” y a mirarlo con exagerada lascivia, situación que termina por incomodar al estudiante, quien se ve obligado a recluirse nuevamente en el salón.

A su vez, otra profesora relató de una actividad que llevó adelante con el grupo de segundo año en la misma escuela, también en 2017. Ella les iba planteando preguntas y cada uno debía responder “sí” o “no” dando un pequeño salto hacia uno u otro lado. Los interrogantes comenzaban con preguntas sobre creencias y opiniones generales y poco a poco fueron centrándose más en las actitudes cotidianas con encabezados como “¿alguna vez hiciste...?”. El propósito, según relató la docente, era “que se hagan cargo de lo que hacen ellos, que no lo proyecten en otros”. Para ella, una de las dificultades para modificar

las prácticas de las, y sobre todo, los estudiantes radicaba en que tendían a contemplar los tópicos abordados desde una total exterioridad, frente a los cuales podían posicionarse críticamente sin que ello los conmoviera.

Discusión y conclusiones

La propuesta de este texto fue analizar diferentes modalidades de transversalización de la ESI a partir de un relevamiento etnográfico realizado durante 2017 y 2018 en dos escuelas privadas laicas de nivel secundario de la ciudad de La Plata. La adopción de una mirada etnográfica supuso trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad y aun de los contenidos curriculares prescritos para poner el énfasis en la experiencia escolar, esto es, en los sentidos que entran en relación en los colegios indagados.

En un contexto de fuerte “politización de género”, entendido en los términos de una suerte de estado deliberativo permanente y generalizado en torno a asuntos codificados socialmente como parte de un entramado sexogénico injusto (Romero, 2018), el trabajo adquiere especial relevancia al ser la escuela, como señala Graciela Morgade (2011), un agente estratégico en dicho proceso en tanto se trata de una institución social con cierta potestad para establecer los saberes y valores considerados legítimos, en este caso en lo que respecta a las relaciones de género.

Si bien la escuela es en parte expresión de su contexto social, su devenir no resulta meramente una reproducción mecánica y punto a punto de la normatividad imperante, sino que en cada institución se realizan apropiaciones específicas de dicho contexto. En esta clave, el análisis realizado en estas páginas recupera la conceptualización hecha por Rockwell (2005:29) acerca del proceso de apropiación, la cual “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural”.

En este sentido, como señalan Oszlack y O’Donnell (1981), la implementación de una política pública nunca supone un proceso transparente y lineal, sino que refiere a una dinámica histórica en la que distintos actores, situados en contextos específicos, asumen posiciones activas que sobreimprimen sentidos propios. Es por ello que, antes que procurar medir el grado de implementación de la ESI tal como fue formulada por los agentes estatales, se consideró más fructífero interrogar en torno a la

normatividad imperante en cada institución. Proceso que, como plantean Guzmán Barcos y Montaña Virreira (2012), se configura también con base en creencias, saberes y códigos culturales que muchas veces amplían, cercenan o contradicen las normas legales. Dichos “desvíos”, como puede verse en el análisis esbozado, no siempre resultan deliberados sino también producto de tradiciones y saberes heterogéneos que se intersectan en las escuelas y de los cuales la investigación educativa debe dar cuenta.

Siguiendo estos principios teórico-metodológicos, y a partir de la sistematización de diferentes registros etnográficos, se reconstruyeron, fundamentalmente, dos formas de concebir la transversalidad de esta política pública que, siguiendo a González del Cerro (2018), se denominaron *curricular e institucional*. El primer caso, supone aquellas prácticas que asocian la transversalización de la ESI a su inclusión en las diferentes asignaturas, lo que da cuenta de la pregnancia de una visión ampliada de la sexualidad, ya no circunscrita a la genitalidad y a fines (no) reproductivos. En este sentido, parecería haber un fuerte entramado entre integralidad y transversalidad. Dentro de este enfoque, a su vez, es oportuno distinguir una inflexión específica, denominada *intra-curricular*, consistente en que la perspectiva que orienta la educación sexual integral permee la totalidad de los contenidos de cada materia y no que constituya una unidad aparte, escindida del resto. Por otra parte, *transversalidad institucional* son aquellas prácticas y discursos tendientes a que el enfoque de la ESI permee capilarmente las escuelas, procurando evitar la distancia entre “lo que se dice” y “lo que se hace”, tal como era formulado como una queja constante por parte de algunos estudiantes, principalmente mujeres.

Si bien estas modalidades hacen referencia a trazos discursivos que es posible hallar en ambos colegios, en uno y otro caso encontraban diferentes superficies de inscripción. Por ello, otro de los propósitos de este trabajo consistió en reflexionar acerca de las configuraciones institucionales de género y sexualidad como dispositivos pedagógicos estratégicos, en tanto operan como condiciones de posibilidad de la experiencia escolar.

En este sentido, se reconstruyen y analizan dos configuraciones institucionales, *normativa y participativa*, que pretenden volver inteligibles las lógicas de modulación de las prácticas presentes en los colegios estudiados.

La configuración institucional *participativa*, al poseer un proyecto pedagógico basado en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa –docentes, auxiliares, equipo directivo, estudiantes y familias–, tenía activas ciertas

disposiciones previas que parecían constituir un abono fértil para el anclaje y la *transversalización institucional* de la ESI. De este modo advertimos, por ejemplo, que en este colegio el fuerte protagonismo estudiantil hacía muchas veces que sus demandas en materia de regulación de las relaciones de género tuvieran eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Por su parte, el proyecto institucional del colegio definido como *normativo* puede sintetizarse en el apotegma: “que cada cual haga lo que tiene que hacer”. Esta visión, que tiende a pensar a la escuela como un mero ámbito de aplicación de normativas y contenidos definidos plenamente fuera de ella, dificultaba la posibilidad de desplegar abordajes transversales, capaces de ir más allá del currículum y la acción individual de cada docente.

De todas formas, interesa volver a destacar que ambas modalidades de *transversalización* de la ESI pueden hallarse –con diferentes énfasis y superficies de inscripción– en una y otra institución, ya que no son modelos antitéticos ni las escuelas constituyen contextos homogéneos. En la medida en que puede retomar algunas tensiones emergentes de las prácticas áulicas para trabajarlas por fuera de ellas, la *transversalización institucional* puede contribuir a reforzar y complementar la *transversalización curricular*. Y viceversa.

La potencia de esta distinción conceptual radica en que permite hacer emerger y volver inteligibles los desacuerdos, las tensiones y los malentendidos en torno a una noción que se presenta como transparente y como garantía de “calidad educativa”. No para señalar los desvíos respecto de la norma oficial, sino para visualizar los desafíos que se nos presentan a partir de reconocer la puesta en práctica de proyectos educativos que siempre son mucho más que aquello que se plasma en un documento y aun en una estrategia pedagógica deliberada. En este sentido, el análisis etnográfico constituye un insumo fundamental para la comprensión de esos excesos de sentido que traman la experiencia escolar.

Notas

¹ La estructura del sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. La obligatoriedad se extiende durante 14 años, iniciándose a los cuatro años con el Inicial y culminando al egreso del Secundario que, en la provincia de Buenos Aires, tiene una duración de seis años.

² Se trata de la capital política-administrativa de la provincia de Buenos Aires, el estado provin-

cial más grande de la República Argentina. De acuerdo con el último censo nacional, realizado en 2010, La Plata es el cuarto distrito urbano más poblado del país, con 649 mil 613 habitantes.

³ Sin desconocer la multiplicidad de corrientes y tradiciones internas, nos referimos aquí a su jerarquía institucional.

⁴ Dentro de las estrategias desplegadas se destaca *Educación para el amor. Plan general y*

cartillas (CEA, 2007), material editado pocos meses después de la sanción de la ley 26.150 y antes de que el propio Estado definiera los lineamientos curriculares de la ESI, en el que la iglesia católica ofrece una reactualización de sus principios doctrinarios en materia de sexualidad y educación sexual. El trabajo de Esquivel (2013) es una interesante reconstrucción de estas disputas.

⁵ De acuerdo con un funcionario que trabajó en el Programa Nacional de ESI hasta 2015, con quien conversé en 2013, el nivel de indeterminación de la ley obedece a la búsqueda de los consensos necesarios para su aprobación. En efecto, aunque tanto durante la elaboración del proyecto como en el debate parlamentario se dieron fuertes discusiones solamente un diputado, Roberto Lix Klett, y una senadora, Liliana Negre de Alonso, votaron en su contra.

⁶ Se recupera esta noción del trabajo de Blanco (2014), quien la empleó para caracterizar la experiencia estudiantil universitaria en dos facultades de la Universidad de Buenos Aires. Acuñado por Roland Barthes, el concepto cons-

tituye un recurso para volver inteligible un fluir de acontecimientos. En palabras del semiólogo francés, “las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. [...] Una figura se funda si al menos alguien puede decir: ‘¡Qué cierto es! ¡Reconozco esta escena de lenguaje!’” (Barthes, 1993:13).

⁷ En todos los casos se emplean seudónimos.

⁸ Novela del subgénero “juvenil” que narra la historia de una joven que decide abandonar su casa, donde vivía con su madre, su padrastro y el hijo de este, quien la somete a diversas formas de violencia de género que el relato va desnudando poco a poco.

⁹ En Argentina es más frecuente el uso del “vos” antes que el “tú” para dirigirse en forma directa y coloquial a otra persona.

¹⁰ Se trata de una semana establecida por el Ministerio de Educación provincial durante la cual se promueven “acciones con el fin de garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la temática”, según se establece en su portal web (<http://abc.gov.ar/semana-educacion-sexual-integral>).

Referencias

- Abu-Lughod, Lila (2012). “Escribiendo contra cultura”, *Andamios*, vol. 9, núm. 19, pp. 129-157. Disponible en: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/399>
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología social*, Rosario, Argentina: Laborde.
- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland (1993). *Fragmentos de un discurso amoroso*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Blanco, Rafael (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombara, Paula (2015). *La chica pájaro*, Buenos Aires: Norma.
- Butler, Judith (2008). *Cuerpos que importan*, Buenos Aires: Paidós.
- CEA (2007). *Educación para el amor. Plan general y cartillas*, Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona: Gedisa.
- Esquivel, Juan (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Buenos Aires:

Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filu.uba.ar/handle/filodigital/9999>

- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guzmán Barcos, Virginia y Montaña Virreira, Sonia (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-División de Asuntos de Género.
- Morgade, Graciela (2011) (coord.). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires: La Crujía.
- Oszlak, Oscar y O' Donnell, Guillermo (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Buenos Aires: CEDES-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, Elsie (1997). “De huellas, bardas y veredas”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía”, *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, pp. 18-38.
- Romero, Guillermo (2017). ‘*Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad*’. *Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata*, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Romero, Guillermo (2018). *Quiero verte bailar. Género y sexualidad en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Scott, Joan (2000). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en M. Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-programa Universitario de Estudios de Género/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Scott, Joan (2001). “Experiencia”, *La Ventana*, núm. 13, pp. 773-797. Disponible en: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>
- Torres, Germán (2018). “Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual”, *Revista Kimun*, núm. 6, pp. 134-161. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/13483>
- Trouillot, Michel-Rolph (2011). “Adieu, cultura: surge un nuevo deber”, en M. Trouillot (ed.), *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*, Bogotá: Universidad del Cauca/Universidad de los Andes.
- Williams, Raymond (2003). *Palabras clave*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Artículo recibido: 14 de noviembre de 2019

Dictaminado: 4 de junio de 2020

Segunda versión: 11 de junio de 2020

Comentarios: 1 de julio de 2020

Aceptado: 6 de julio de 2020

RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESTADÍSTICA

Necesidades, expectativas y realidades

BLANCA RUIZ / JOSÉ ARMANDO ALBERT / JESÚS PINTO /

LILIANA TAUBER / HUGO ALVARADO / LUCÍA ZAPATA-CARDONA

Resumen:

La necesidad de crear una comunidad latinoamericana en Educación estadística dio lugar a la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística (Reliee). Sin embargo, la trascendencia y permanencia de una agrupación depende de la revisión constante de cómo la perciben sus integrantes y cómo se perciben ellos mismos dentro de ella. Este artículo documenta las necesidades, expectativas y realidades de las personas adscritas a la Reliee. A través de un cuestionario en línea se recogieron las percepciones de algunos de sus miembros y se analizaron bajo la mirada de los objetivos de la Reliee. Se encontró que las principales necesidades se centran en el fortalecimiento de la investigación y de la comunidad científica, así como en la mejora de la actividad docente.

Abstract:

The need to create a Latin American community in statistics education gave rise to the Latin American Network for Research in Statistics Education (Reliee). The transcendence and permanence of any group, however, depends on the constant review of how its members perceive the group and each other. This article documents the needs, expectations, and realities of the individual members of Reliee. Members' perceptions were compiled from an online questionnaire and analyzed according to Reliee's objectives. The members' primary needs were found to be centered on strengthening research and the scientific community, as well as improving their teaching activity.

Palabras clave: investigación educativa; enseñanza de la Estadística; redes de conocimiento; comunidades de práctica; comunidad educativa.

Keywords: educational research; statistics teaching; knowledge networks; communities of practice; educational community.

Blanca Ruiz y José Armando Albert: profesores del Tecnológico de Monterrey, Departamento de Ciencias. Av. Garza Sada 2501, col. Tecnológico, 64849, Monterrey, Nuevo León, México. CE: bruiz@tec.mx (ORCID: 0000-0003-0157-3866); albert@tec.mx (ORCID: 0000-0002-0738-5367).

Jesús Pinto: profesor de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. Mérida, Yucatán, México. CE: psoa@correo.uady.mx (ORCID: 0000-0002-7962-2966).

Liliana Tauber: profesora de la Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Matemática, Santa Fe, Argentina. CE: estadisticamatematicafhuc@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2219-5761).

Hugo Alvarado: profesor de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Departamento de Matemática y Física Aplicadas. Concepción, Chile. CE: alvaradomartinez@ucsc.cl (ORCID: 0000-0002-3729-3631).

Lucía Zapata-Cardona: profesora de la Universidad de Antioquia, Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes. Medellín, Colombia. CE: lucia.zapata1@udea.edu.co (ORCID: 0000-0003-4266-5273).

Autora para correspondencia: Blanca Ruiz.

Introducción

La Educación estadística como campo profesional y científico ha tenido un desarrollo importante (Ortiz, 2011; Batanero y Borovnick, 2016; Andrade Escobar, Fernández Hernández y Álvarez Alfonso, 2017; Ben-Zvi, Makar y Garfield, 2019). Sin embargo, a pesar de que ese incremento ha alcanzado a Latinoamérica, los aportes de esta región aún son pocos comparados con el desarrollo internacional. Desde su conformación, los miembros de la *International Association for Statistical Education* (IASE) expresaron su preocupación por esta situación, así como por la difusión de la Estadística y la Educación estadística en países en desarrollo (Vere-Jones, 1995). Desde entonces, se manifestó la necesidad de crear grupos locales que favorecieran la expansión e intercambio de dicho campo de conocimiento en esos países (Ottaviani, 1999; Ottaviani y Batanero, 1999). El reconocimiento de una problemática propia generada por las condiciones culturales, económicas y sociales particulares hace necesaria una comunidad científica capaz de desarrollar un *corpus* teórico y metodológico que permita fundamentar y orientar las acciones de la Educación estadística en Latinoamérica.

En 2013 surge la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística (Reliee), la cual se une al propósito de la IASE de impulsar la investigación y difundir sus resultados, así como materiales, publicaciones, actividades académicas e información de interés con énfasis en nuestra región y sus problemáticas. El trabajo en red ha mostrado tener algunas ventajas como trascender las fronteras, acercar a los científicos, promover la producción académica conjunta, permitir el acceso a más información y posibilitar la actualización permanente (Didou Aupetit y Gerard, 2009).

Sin embargo, la Reliee no es el primer intento por conformar una comunidad latinoamericana en esta área (Tauber, Albert Huerta, Alvarado, Zapata-Cardona, Ruiz Hernández *et al.*, 2019). Como lo muestra el mismo desarrollo de la IASE (Vere-Jones, 1995; Ottaviani, 1999; Ottaviani y Batanero, 1999), las agrupaciones (redes o comunidades) requieren una constante reflexión sobre lo que son y potencialmente pueden llegar a ser para lograr permanencia y trascendencia (Gilchrist, 2009). Las comunidades de práctica se desarrollan en torno a lo que es importante para sus miembros, ello implica una práctica común que permita la comunicación y el entendimiento entre los miembros y, en consecuencia, la autoorganización (Vásquez Bronfman, 2011). A siete años de su creación, es necesario hacer

un análisis sobre las directrices que pueden guiar las acciones de la Reliee para lograr los objetivos para la cual fuera creada. Es importante, a partir de la voz de los propios integrantes, conocer con claridad las necesidades, expectativas y realidades de los miembros que la constituyen. Este conocimiento permitirá pensar en propuestas pertinentes para el desarrollo y consolidación de una comunidad de práctica.

En ese sentido, el presente trabajo busca identificar las necesidades, expectativas y realidades de los miembros de la Reliee a través de algunos indicadores con evidencia empírica para delinear acciones académicas futuras que propicien su crecimiento.

Marco de referencia

Las nuevas formas para la producción de conocimiento están diseñadas con base en el concepto de red (Luna Serrano, Rueda Beltrán y Arbesú García, 2006). La Reliee se define desde dos conceptualizaciones: como una red de conocimiento y como una comunidad de práctica. Es una red, en el sentido de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott *et al.* (1997), un conjunto de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etcétera– relacionados entre sí para compartir información, recursos y servicios, así como la generación de conocimiento nuevo situado. Pero también, la Reliee se conceptualiza como una comunidad de práctica, esto es, como un grupo de personas que comparten un interés común, se ayudan a aprender unos de otros y comparten experiencias en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones (Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Desde esta perspectiva, la Reliee se ha propuesto generar intercambio y colaboración entre grupos de trabajo que la conforman, promover el desarrollo de la autonomía de sus miembros, así como brindar espacios de diálogo, reflexión y debate entre profesores e investigadores en el campo de la Educación estadística y la sociedad (Tauber *et al.* 2019).

A partir de estas dos vertientes, la Reliee se desarrolla como red de conocimiento buscando establecer relaciones para compartir información de eventos académicos y actividades relativas a la Educación estadística, así como generar nuevo conocimiento en esa área. Como comunidad de práctica, busca generar y compartir aprendizaje entre sus miembros, así como nuevas formas de innovar y educar en Estadística. También busca impulsar la formación de una comunidad experta (Gilchrist, 2009), capaz

de producir investigación y de guiar a investigadores noveles, promoviendo posibles soluciones a los retos de la Educación estadística en Latinoamérica.

De acuerdo con la clasificación de Luna Serrano, Rueda Beltrán y Arbesú García (2006), la Reliee es una red formal en donde el interés no solo está en el proceso de generación de conocimiento sino también en su difusión y aplicación y cuyo objetivo de cohesión es fortalecerse en sus capacidades de investigación y comunicación. Aun dentro de Latinoamérica, la ubicación en lugares geográficamente dispersos hace necesario el uso de la tecnología para manejar los flujos de conocimiento, aunque se busca el contacto presencial.

Desde la perspectiva de la Reliee como una comunidad de práctica, se pretende impulsar las acciones que, según Galvis y Leal (2008), son determinantes para la subsistencia de la comunidad: identidad, experiencias y responsabilidad compartidas; tiempo social, entendidas como la convivencia fraterna en congresos y colaboración en proyectos; rituales de entrada y salida tales como el proceso de admisión y retiro; relaciones significativas suscitadas por la colaboración y participación como elemento identificador y aglutinante de la comunidad.

Historia y actualidad de la Reliee

Conocer quiénes conforman la Reliee es lo que ha impulsado a indagar los diversos aspectos que permiten caracterizarla. Con ese análisis se espera un autoconocimiento y un puente de comunicación con la comunidad académica en Educación estadística en Latinoamérica. En primera instancia se presenta una breve revisión histórica de cómo se originó y algunas características generales de sus actuales integrantes.

Constitución de la Reliee

La inquietud por formar un grupo latinoamericano interesado en la investigación en Educación estadística se remonta al Encuentro Latinoamericano en Educación Estadística (ELEE), que tuvo lugar de manera paralela al Joint ICMI/IASE Study en Monterrey, México (Ruiz, 2008) con el auspicio de la IASE. En este espacio se detectó una problemática común y la necesidad de un ente aglutinador en Latinoamérica. A partir de él, se suscitaron acciones de colaboración entre profesores e investigadores de distintos países, algunas de las cuales se describen en Tauber *et al.* (2019). En 2013, en el marco de un grupo de discusión de la Reunión Latinoamericana en Matemática Educativa

(Relme), se analizó la viabilidad de crear una red de grupos de investigación en Educación estadística. De esta forma, en la Relme 27, realizada en Buenos Aires, Argentina, se sentaron las bases para crear la Reliee. Desde entonces, el grupo de discusión de las Relme ha sido uno de los espacios principales de reunión de la Reliee, cuyas temáticas y trabajo desarrollado han quedado plasmados en las *Actas Latinoamericanas de Matemática Educativa* 27, 29, 30, 31 y 32 (Albert Huerta, Rodríguez, Hernández, Torres, Alvarado *et al.*, 2014; Albert Huerta, Ruiz Hernández, Álvarez y Hugues, 2016; Pinto, Tauber, Zapata-Cardona, Albert, Ruiz *et al.* 2017; Pinto, Zapata-Cardona, Tauber, Alvarado y Ruiz, 2018). De igual manera, los integrantes de la Reliee participan en diversos eventos académicos sobre Educación estadística, tales como el Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística (España); los encuentros Colombiano de Educación Estocástica, de Didáctica de Estadística, Probabilidad y Análisis de Datos (Costa Rica) e Internacional de la Enseñanza de la Probabilidad y Estadística (México), así como congresos nacionales e internacionales sobre Educación matemática que tienen sesiones de Educación estadística, como las jornadas de Investigación en Educación Matemática (Argentina), Argentinas de Educación Estadística, y Nacional de Educación Matemática (Chile); la Reunión de Educación Matemática de la Unión Matemática Argentina; el Congreso Iberoamericano de Educación Matemática; y la Conferencia Interamericana de Educación Matemática.

La participación de los miembros de la Reliee se ha desarrollado en distintos niveles y roles, tal como lo distinguen Wenger, McDermott y Snyder (2002). Desde sus inicios, la Red cuenta con una coordinación de tres integrantes que conforman el comité directivo –que se renueva cada cuatro años– y un núcleo que suele estar conformado por los docentes-investigadores que se coordinan para proyectos, publicaciones y grupos de discusión en eventos como la Relme. Recientemente, desde inicios de 2019, también se cuenta con un boletín semestral que propicia la participación de más miembros, los cuales aportan información de cada uno de sus países. El espacio de visibilidad es a través de su sitio web (<https://reliee.weebly.com>), en donde se difunden noticias de eventos académicos y congresos y también se puede hacer la petición de ingreso a la Red.

Actualmente, la Reliee está integrada por 114 miembros de distintos países, sin embargo, su actividad académica ha sido un tanto desconocida para el núcleo y el comité directivo. Es importante indagar sobre las características de sus integrantes para delimitar acciones tendientes a

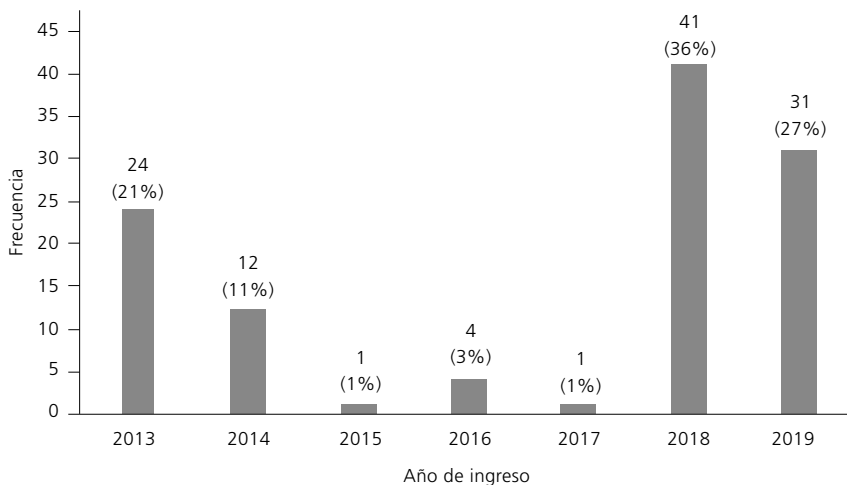
potenciar las fortalezas de los individuos en proyectos de trabajo que, a su vez, orienten a la agrupación hacia su consolidación.

Actualidad de la Reliee

Desde 2013 hasta la fecha se han incorporado 114 miembros a la Reliee (figura 1). Su evolución muestra dos despliegues importantes. El 31% de sus miembros se afilió en los dos primeros años de su creación y 63% en los dos últimos, lo que coincide con el cambio de mesa directiva y la conformación de un grupo núcleo, que ha promovido la difusión y el trabajo colaborativo al interior de la Red. El país mayormente representado es Argentina (34%), seguido de Chile (19%) (figura 2).

FIGURA 1

Número de miembros por año desde su fundación. Total de miembros: 114

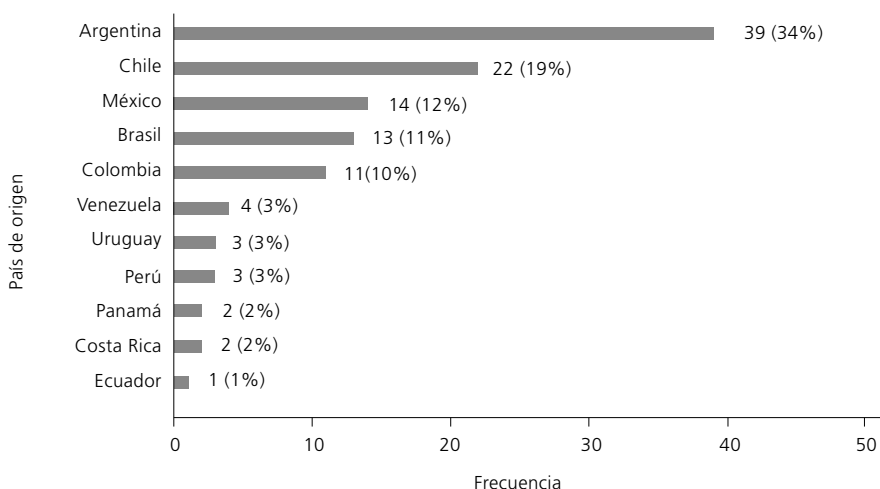


Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al nivel máximo de escolaridad de los miembros de la Red, la mayoría cuenta con altas cualificaciones académicas (tabla 1): 74% tiene título de posgrado. También se observa que 40% de las licenciaturas, 56% de las maestrías y 52% de los doctorados son específicos en Educación matemática, lo que refleja el gran potencial de la Reliee para el desarrollo de investigación en el área y posible impacto en la docencia. También es notorio que de aquellos miembros que tienen título de maestría, 19.2%

es en Estadística, lo cual fortalece a la Red en cuestiones disciplinares. La presencia de miembros con esta cualificación permite robustecer la creación de una comunidad de expertos al interior de la agrupación que favorezca la producción de investigación en Educación estadística y, a su vez, fortalecer la comunidad de práctica (Wenger y Snyder, 2000).

FIGURA 2

Distribución de miembros por país

Fuente: elaboración propia.

TABLA 1

Nivel máximo de escolaridad de los miembros de la Reliee

Nivel de estudios	F	%
Licenciatura (pregrado)	15	13
Maestría	53	47
Doctorado	31	27
Sin información	15	13

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado en el formulario de inscripción, del total de los miembros de la Reliee, 69% son profesores de pregrado o posgrado y 30%, profesores del sistema escolar en niveles básico, medio básico o medio superior (tabla 2). El 45.6% de los miembros se declaran investigadores con interés de interactuar con sus pares y 36.8% indican ser profesores con deseos de mejorar su actividad docente. En ese sentido, la Reliee tiene el desafío de atender tanto la investigación para la producción de conocimiento en el área como la mejora de la actividad docente.

TABLA 2

Distribución del nivel en donde trabajan los miembros de la Red

Nivel de la escuela donde se trabaja	F	%
Básico y medio básico (estudiantes entre 6 y 15 años)	23	20
Medio superior (estudiantes entre 15 y 17 o 18 años)	11	10
Licenciatura (pregrado)	17	15
Maestría o doctorado (posgrado)	62	54
Otra actividad	1	1

Fuente: elaboración propia.

Metodología

Para dar cuenta de las necesidades, expectativas y realidades que sus miembros tienen sobre la Reliee se siguió un enfoque empírico-analítico de tipo *ex post facto* (como es sugerido por Crotty, 1998), pues no hubo control de variables, sino que fue un estudio observacional de carácter transversal. Este tipo de estudios es bastante útil cuando el propósito es describir un fenómeno particular en un momento de tiempo específico.

Se construyó un cuestionario tipo encuesta en el que se incluyeron preguntas de naturaleza demográfica y abiertas sobre la participación en la Reliee, tales como motivación para pertenecer, intentos de integración en su interior y expectativas. Los autores validaron el cuestionario mediante una revisión técnica y discusión en el equipo de investigación. Previo a su aplicación, se realizó una prueba piloto, que sirvió para mejorar la

redacción y claridad de las preguntas. El cuestionario tenía el objetivo explícito de recoger las necesidades, expectativas y realidades de la Reliee. Las preguntas se desglosan en el anexo 1.

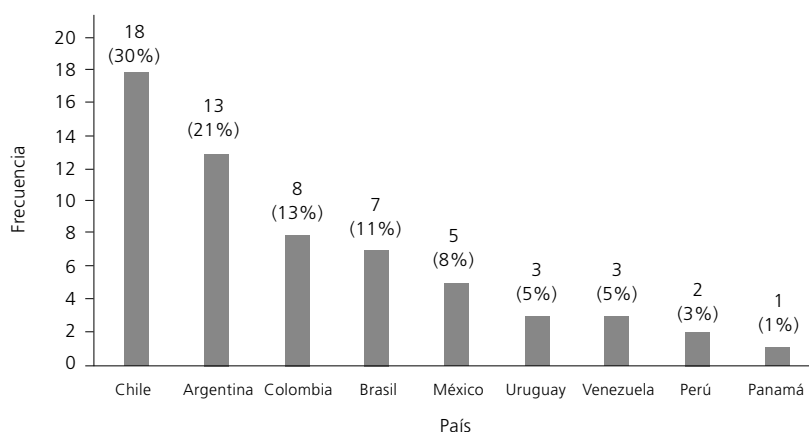
La convocatoria de los participantes la hizo el comité directivo de la Reliee mediante correo electrónico a todos los miembros (114 personas), a quienes se les solicitó responder en línea el cuestionario que se alojó en la plataforma *Google*. La muestra, por tanto, fue de tipo voluntaria.

Un total de 60 participantes (53% del total de integrantes de la Red) de diferentes partes de Latinoamérica respondieron a la invitación contestando el cuestionario. La figura 3 indica el país de origen de los participantes en donde resaltan Chile y Argentina.

FIGURA 3

Número de participantes en la encuesta por país.

Participantes: 60

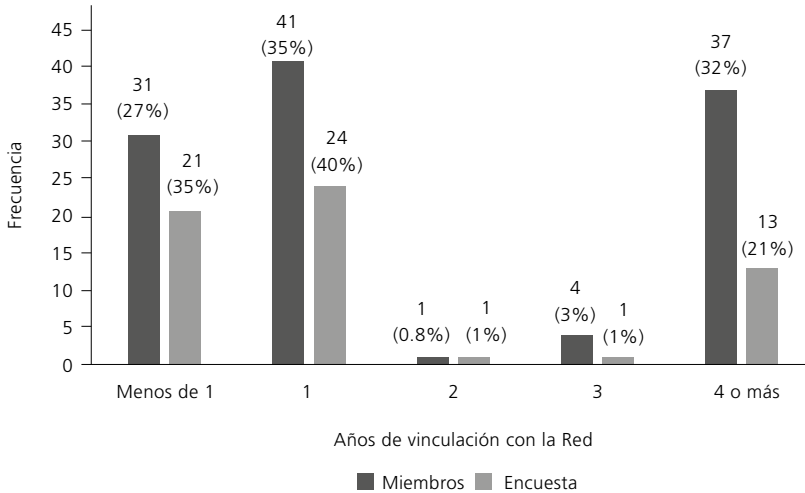


Fuente: elaboración propia.

La figura 4 muestra que los miembros vinculados más recientemente (un año o menos) se mostraron más entusiasmados a participar en la encuesta. Esto es coherente con la conformación de la Reliee, puesto que 63% de sus miembros se han vinculado en los dos últimos años. Sin embargo, en la muestra es mayor el porcentaje (75%) de los integrantes de un año o menos. En tanto que hubo menor participación de los miembros con mayor tiempo de pertenencia (al menos 4 años).

FIGURA 4

Tiempo de vinculación de los miembros de la Red (114) y los participantes en la encuesta (60)



Fuente: elaboración propia.

La información fue analizada de forma descriptiva y analítica mediante la técnica de análisis de contenido, que permite estudiar los materiales de la comunicación humana y su contenido manifiesto (Díaz Herrera, 2018). Es una técnica que busca formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas (Krippendorff, 1990).

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la información recolectada mediante la aplicación de la encuesta. Estos resultados se presentan organizados por pregunta.

Forma de vinculación con la Red

Se encontró que 53% de los académicos se vinculó con la Red a través de una invitación, ya sea por medio de algún miembro (38%) o por correo electrónico (15%). Un 17% lo hizo en el marco de alguna actividad de la Red realizada en algún evento académico, particularmente de la Red (tabla 3).

TABLA 3

Forma de vinculación con la Red

Núm.	Forma de vinculación	F (%)*	Observaciones/Ejemplos de respuesta
1	Invitación personal o contacto con los miembros de la red	23 (38)	<i>Por invitación a mostrar el desarrollo de didáctica de la Estadística en Chile en Relme</i> (participante 23)
2	En el marco de un evento académico	10 (17)	6 de los participantes hicieron referencia a grupos de discusión de Relme y uno a la ponencia en Civeest [Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística]
3	Invitación por correo electrónico	9 (15)	No se especifica remitente del correo, pudo provenir de la Reliee o de otra asociación
4	Búsqueda personal en Web	9 (15)	Búsquedas de investigación en enseñanza de la Estadística o grupos vinculados a ella
5	Recomendación de terceros	3 (5)	<i>A través de una colega y amiga profesora de Estadística</i> (participante 11)
	No se comprendió la pregunta	6 (10)	Respuestas sobre el formato que siguieron para solicitar pertenecer a la red: <i>Solicité mi inscripción a la Red por medio del llenado del formulario</i> (participante 25)

*Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados.

Fuente: elaboración propia.

Motivación para pertenecer a la Red

De los 60 participantes, 35 (58%) dieron un solo motivo para participar en la Reliee, el resto (42%) indicaron dos o tres. Se identificaron ocho razones como fuentes de motivación de los participantes (tabla 4). Las tres que más se mencionaron fueron:

- 1) Establecer vínculos académicos y de investigación (42%), especialmente la realización de productos en colaboración; por ejemplo: “Mi principal motivo es participar en grupos que sean especializados en

- el área y formalizar proyectos y comunicaciones científicas” (participante 18).
- 2) Fortalecer la comunidad académica en Educación estadística (35%), que se visualiza como la constitución de una red que aporte tanto a la investigación como a la docencia; por ejemplo: “Constitución de redes de trabajo con investigadores y apoyo a profesores en la innovación en Educación estadística” (participante 44).
 - 3) Conocer la producción académica e incrementar el conocimiento en el área (25%), que se detectó como un conocimiento individual; por ejemplo: “Poder estar al tanto de cómo los demás profesores están trabajando en el campo de la Educación estadística” (participante 26).

TABLA 4

Motivaciones para pertenecer a la Red

Núm.	Motivación	F (%)*
1	Establecer vínculos de colaboración académica e investigación	25 (42)
2	Fortalecer la comunidad académica en Educación estadística	21 (35)
3	Conocer producción académica y adquirir nuevo conocimiento del área	15 (25)
4	Interactuar con investigadores y especialistas en el área	9 (15)
5	Mejorar la práctica docente en Educación estadística	7 (12)
6	Promover e impulsar la Educación estadística en Latinoamérica	5 (8)
7	Difundir producción académica del área en Latinoamérica	4 (7)
8	Conocer eventos académicos en el área	1(2)

*Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados. El 38% (23) expresó dos motivos y 3% (2), tres, por esta razón el porcentaje total es mayor a 100%.

Fuente: elaboración propia.

Otras motivaciones que se hallaron fueron: 1) el interés por mejorar la práctica docente ya sea propia o de otros profesores; 2) la difusión de la producción científica, motivación vinculada con dar a conocer sus pro-

pios avances investigativos o de su comunidad; 3) finalmente, conocer eventos específicos sobre la enseñanza de la Estadística en su idioma.

Se aprecia que las diferentes razones que impulsan a los miembros a pertenecer a la Red están interrelacionadas. En general, están vinculadas con el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Educación estadística en Latinoamérica. Destaca que la mayoría hace alusión a la interacción, el intercambio, la colaboración y la difusión entre pares. Otro incentivo importante es la difusión o acceso a información del área (eventos, proyectos, artículos). Estas también son necesidades que muestran los miembros y que los han impulsado a acercarse a la Reliee.

Formas de colaboración en la Red

Cerca de 62% de los encuestados afirmó que no había tenido ningún intento de formación o integración a un grupo de trabajo de la Red (tabla 5). Alrededor de 35% (21 de 60 personas) declaró estar en contacto o vinculado con algún grupo o colegas que comparten el mismo interés de interactuar para fortalecer el desarrollo de la investigación en el campo de la Educación estadística. Tres personas incluyeron dos formas en que han trabajado con miembros de la Red.

TABLA 5

Colaboración con grupos de trabajo de la Red

Núm.	Formas de colaboración	F (%)*
1	Ninguno	37 (62%)
2	Participa en un grupo de trabajo	10 (17%)
3	Se vincula con miembros	6 (10%)
4	Participa en grupos de discusión	6 (10%)
5	Desarrolla escritura con miembros	2 (3%)
	Sin Respuesta	2 (3%)

* Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados. El 5% (3) expresó dos formas, por tanto, el porcentaje total es mayor a 100%.

Fuente: elaboración propia.

Algunos de los grupos mencionados en los que los miembros han participado fueron de formación de profesores, de investigación y semilleros de investigadores. Los encuestados destacaron los congresos como un medio importante para establecer colaboración dentro de la Red ya que en esos eventos se ha dado en mayor parte la vinculación con miembros, la participación en grupos de discusión y la escritura conjunta: "...la participación constante en las Relme y EIME [Escuela de Invierno en Matemática Educativa] [...] me ha permitido mantener vínculos e información..." (participante 60).

Los encuestados que no habían tenido ninguna colaboración expresaron su interés en participar en grupos de trabajo dentro de la Red o que habían hecho intentos infructuosos por integrarse a uno: "...he escrito e intentado trabajar con un miembro del grupo, pero no hemos podido concretar y formalizar nuestras ideas" (participante 17). Esto muestra una realidad de la Red, puesto que a pesar de haber formalizado su pertenencia a la Red, la mayoría de los participantes aún no ha encontrado la vía de vincularse o colaborar con otros miembros.

Pertenencia a un grupo de trabajo

Esta pregunta ofrecía la opción de seleccionar grupos sugeridos por los autores de este artículo, pero también daba cabida a que el participante propusiera otros. En las opciones cerradas, 60% de los encuestados manifestó su interés por pertenecer al grupo sobre formación de profesores y 28%, en inferencia informal (tabla 6). Como se aprecia, fueron pocos los participantes que optaron por nuevas propuestas. En general, la percepción de los autores sobre las áreas de interés fue certera puesto que solo 6 (10%) de los encuestados no optaron por una de ellas. Hay que notar que 15% (9) de los participantes estuvieron interesados en más de un grupo de trabajo. Algunos de ellos (4) añadieron una o más de las opciones cerradas en "Otros".

El 85% (51) optó por la participación en un grupo; 8% (5), indicó su interés en participar en dos grupos, 5% (3), en tres grupos y uno mostró estar interesado en todas las opciones cerradas.

Estos resultados describen las predicciones e inclinaciones de los miembros dentro de enseñanza de la Estadística, pero también su necesidad de profundización o investigación en esa área, a la vez que indican sus expectativas de temáticas en los grupos de colaboración.

TABLA 6

Preferencia e interés en algún grupo o tema de investigación dentro de la Red

	Grupo de trabajo	F (%)*
Opciones cerradas (grupos sugeridos por autores)	Formación de profesores	36 (60)
	Inferencia Informal	17 (28)
	Distribuciones muestrales	6 (10)
	Estadística bayesiana	2 (3)
Otros (nuevas propuestas)	Inferencia estadística (formal e informal)	3
	Cultura estadística	2
	Enseñanza de la Estadística para Ciencias sociales	2
	Razonamiento probabilístico	1
	Razonamiento estadístico	1
	Encuestas y sondeos de opinión	1
	Investigación experimental	1
	Análisis de regresión múltiple	1
	Series de tiempo	1

* Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados. Cuatro personas expresaron dos o más grupos de interés en las opciones cerradas, por esta razón el porcentaje total es mayor a 100%.

Fuente: elaboración propia.

Participación en la Red y desarrollo profesional personal

Los participantes coincidieron en una diversidad de beneficios y aportaciones que esperan de su pertenencia a la Red (tabla 7). Dentro de ellos, los más frecuentes fueron el fortalecimiento de la investigación y la producción científica, la mejora de la actividad docente, el apoyo para la investigación y la posibilidad de crecimiento personal. El 37% de los encuestados mencionaron más de un beneficio.

Cabe destacar que en el primer beneficio, los participantes visualizaron una mejora en la comunidad académica, como lo manifestó el participante 18: “*Trocando informações de pesquisas e relatos de experiência e, eventualmente, realizando pesquisas conjuntas*”; mientras que en el tercero

expresaron el fortalecimiento de investigaciones propias y un crecimiento profesional personal, por ejemplo, la resolución de dudas o ampliar sus posibilidades de publicación: “Me permitiría una actualización más rápida y colaborativa, ampliando mis posibilidades de publicación” (participante 6).

En el segundo tipo de beneficio se vuelve a resaltar el apoyo a la actividad docente con miras a una investigación que aporte tanto a la formación docente como al diseño de actividades sustentadas: “En la formación de profesores es muy importante tener diferentes acercamientos teóricos para la enseñanza de la Estadística, esto abre más posibilidades al momento de preparar una clase y de incluir innovaciones en el aula” (participante 17).

TABLA 7

Beneficios esperados de pertenecer a la Red (pregunta 6)

Núm.	Beneficios esperados	F (%)
1	Fortalecer la investigación y la producción científica	18 (30)
2	Mejorar la actividad docente	18 (30)
3	Apoyar la investigación	11 (18)
4	Posibilitar el crecimiento profesional	11 (18)
5	Ser fuente de información	8 (13)
6	Fortalecer la comunidad en América Latina	6 (10)
7	Favorecer la difusión de trabajo propio	5 (8)
8	Impacto positivo	4 (7)
	Ninguna	3 (5)
	Otra	3 (5)

*Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados. 22 (37%) personas expresaron dos o más beneficios esperados, por esta razón el porcentaje total es mayor a 100%.

Fuente: elaboración propia.

La posibilidad de crecimiento (beneficio 4) se ve reflejada en opciones de actualización, acceso a líneas de investigación, oportunidades de formación, etcétera: “La red contribuye al intercambio de información, de ideas, el desarrollo de proyectos, etcétera. Todo eso puede contribuir a mi formación profesional” (participante 42). Un apoyo personal también se refleja en concebir a la Red como una fuente de información (beneficio 5): “conocimiento de las investigaciones actuales en formación de profesores” (participante 28) y en favorecer la difusión del trabajo propio. En cambio, se observa una necesidad de cohesión al visualizar el beneficio de su pertenencia como un fortalecimiento de la comunidad en América Latina (beneficio 6): “...integrante de una comunidad preocupada y pensando en la formación de ciudadanos con mayores posibilidades de acceso a la cultura, a la formación de docentes con herramientas didácticas potentes, y la formación de nuevos investigadores” (participante 37).

Los últimos tres beneficios quedaron un tanto indefinidos. En el 8, por ejemplo, hay un entusiasmo por pertenecer a la Red sin especificar muy bien de qué forma: “100 % ganancia, 0% pérdida” (participante 21). Exceptuando los tres últimos, el resto de los beneficios esperados están vinculados con la actividad investigativa. En todos ellos se aprecia que los encuestados esperan que la Reliee sea un espacio preocupado por la investigación en el área.

Estos beneficios y aportaciones que esperan los miembros de la Reliee muestran expectativas de cómo se vería traducida su participación en su desarrollo profesional. También se observa el interés en el beneficio tanto comunitario como individual.

Expectativas sobre la Red

Aquí se manifiestan diversas ideas sobre lo que se espera que sea la Reliee (tabla 8). El 42% (25) de los participantes indicó expectativas que se desglosan en más de una categoría.

Se privilegió que la Red fuera un lugar de encuentro y una comunidad científica (expectativas 1 y 2). Todas las categorías que surgieron están relacionadas con una preocupación de vinculación e interacción académica, algunas incluyen a la Estadística como ciencia y no solo su didáctica (expectativa 9). También cabe resaltar la preocupación por la docencia que queda manifiesta en varias de las expectativas (1, 4 y 7). En términos generales, la Red se visualiza como una comunidad científica, colaborativa, activa, dinámica e independiente.

TABLA 8

Expectativas sobre la Red

Núm.	Ideal de Reliee	F (%)*	Observaciones/Ejemplos de respuesta
1	Punto de encuentro	24 (40)	<i>Me gustaría que fuera la instancia para compartir nuevos modelos de enseñanza, en donde la innovación esté presente, en cómo se enfocan a enseñar y lo provechoso que sería tener este tipo de instancias (participante 31)</i>
2	Comunidad científica	18 (30)	<i>Una comunidad donde sus integrantes se apoyan para el desarrollo profesional de sus integrantes de modo que puedan realizar investigaciones y publicaciones conjuntas, así como la participación en eventos (participante 22)</i>
3	Comunidad colaborativa	10 (17)	<i>Apoyo, transparencia, humildad, compañerismo (participante 25)</i>
4	Espacio de aprendizaje y difusión	10 (17)	<i>Mantener al día la información y comunicación de los últimos eventos en investigación en enseñanza de la Probabilidad y Estadística. Además, de los artículos importantes en esta área que se escribieron este año (participante 48)</i>
5	Comunidad activa y dinámica	8 (13)	<i>Una comunidad de Educación estadística activa e inclusiva a los interesados (participante 44)</i>
6	Referente latinoamericano	6 (10)	<i>Ser un ente integrador en las comunidades académicas en torno a la Educación estocástica (participante 43)</i>
7	Red promotora de la vinculación entre docencia e investigación	5 (8)	<i>Una red donde los profesores podamos compartir nuestras experiencias de aula, reflexiones e investigaciones y además comenzar a forjar grupos de investigación cuya riqueza sea la mirada de la Educación estadística desde las diferentes regiones latinoamericanas (Participante 26)</i>
8	Comunidad independiente	4 (7)	<i>...que tenga su propio carácter, criticidad e independencia intelectual y académica (participante 23)</i>
9	Red promotora de la Estadística	3 (5)	<i>Una plataforma de comunicación entre pares con respecto a los avances en Estadística (participante 3)</i>
	Otro	2 (3)	<i>Posibles fuentes de financiación para intercambio y un espacio con posibilidad de desarrollo editorial (participantes 34 y 59)</i>

* Porcentajes calculados sobre la base de 60 encuestados. 25 (42%) personas expresaron dos o más expectativas, por esta razón el porcentaje total es mayor a 100%.

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados

A siete años de su creación, la Reliee es una comunidad de profesores e investigadores que está en proceso de consolidación y expansión. En la actualidad está constituida por 114 miembros provenientes de 11 países de Latinoamérica y que laboran en diferentes niveles educativos, la mayoría en pregrado y posgrado. Los resultados de la encuesta permiten confirmar las necesidades, las expectativas y realidades de sus miembros orientadas, principalmente, hacia la investigación, docencia, formación de profesores y difusión del conocimiento en Educación estadística.

Aunque hay miembros adscritos a la Reliee que se vincularon a ella dentro del marco de un evento o por búsquedas en páginas web, la mayoría atendió a una invitación o contacto con algún miembro. Esto indica que la forma de difusión de la Red es aún muy personal. Sin embargo, por la forma de colaboración entre los miembros y por la motivación a pertenecer a la Red se visualiza que los eventos académicos son una forma potencial de atraer a nuevos integrantes y de comunicación entre los miembros. A su vez, estas reuniones pueden generar contacto positivo entre las personas, lo que supone una mayor tolerancia a las diferencias y aceptación de trabajo conjunto (Gilchrist, 2009).

En las motivaciones que los encuestados resaltaron para pertenecer a la Red se encuentran la necesidad de intercambio, la colaboración, el acceso a la información y la difusión entre pares, así como un interés por impulsar la Educación estadística en Latinoamérica. Estas características son coherentes con la concepción de red presentada por Gibbons *et al.* (1997), dado que los actores se agrupan para colaborar, intercambiar información y recursos que permitan generar conocimiento situado. De forma similar, las motivaciones son cercanas a la visión de comunidad de práctica descrita por Wenger y colegas (Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), donde los actores –participantes de la comunidad– comparten un interés común, se apoyan e intercambian experiencias de su práctica a través de una interacción continua que fortalece su identidad y el aprendizaje. En este sentido, las motivaciones de los miembros para su pertenencia validan la intención de la Reliee como una red y como una comunidad de práctica. Es importante destacar que 42% de los participantes tuvo más de un motivo para unirse, lo cual habla de la necesidad de una comunidad de este tipo. Estas motivaciones también indican necesidades que los han impulsado a pertenecer a la Reliee.

Un alto porcentaje de integrantes, 63%, se incorporó a la Red en los dos últimos años y tenían estudios de posgrado en Educación. Estos integrantes manifestaron su necesidad de compartir y ser escuchados en lo que se refiere a propuestas de investigación, productos académicos y asociación a proyectos de investigación. Esto tiene importantes implicaciones prácticas para la organización de la Red, como la de desarrollar estrategias para estimular espacios de formación e integración que permitan la conformación de proyectos de investigación, escritura y difusión para fortalecer la red como una comunidad científica.

Dentro de los grupos de trabajo a los que les gustaría pertenecer, los participantes destacaron el interés por la formación de profesores para la enseñanza de la Estadística (60% de los encuestados), lo que marca una línea de investigación y colaboración dentro de la Red. Por otra parte, 41% de los encuestados mostró interés por establecer vínculos de colaboración académica y de investigación, lo que implica que la práctica docente se mira no solo como una actividad instrumental sino como objeto de la investigación. En ese mismo sentido, los resultados de investigación deben convertirse en insumos para el aula y para la transformación del ejercicio docente.

Sobresale que dos de los principales intereses y beneficios de los miembros por pertenecer a la Red son mejorar la práctica docente y fortalecer su actividad científica. Esto identifica a dos públicos cercanos, pero diferentes: aquellos que buscan con mayor énfasis recursos o estrategias didácticas para llevar al aula y aquellos que buscan principalmente oportunidades para el desarrollo de la investigación. Ramírez-Montoya (2012) indica que un punto de encuentro que apoya el trabajo de las redes en la construcción del conocimiento es realizar investigación conjunta situada. Esto es, buscar temas de interés común que puedan ser desarrollados dentro de los distintos contextos en que viven los miembros que conforman la red; un gran proyecto que se operativice en proyectos más pequeños. La disposición manifiesta de colaboración entre ambos públicos puede dar impulso al diálogo necesario entre investigador y docente, así como a la generación de propuestas didácticas más oportunas y a una investigación que pueda tener mayor incidencia en el aula. La dificultad que representa la vinculación entre estos dos ámbitos de interés también puede ser motivo de investigación. Ruiz y Suárez (2015) muestran los objetivos distintos en los que se enfocan. Mientras que para el estudioso de los procesos,

las teorías de construcción de conocimiento constituyen la aportación principal de su indagación, para el práctico, saber manipular recursos tecnológicos y encontrar, descifrar y resolver actividades son su principal centro de atención. La Reliee constituye, por tanto, una oportunidad de comunicación entre ambos públicos, así como de generación de productos que beneficien a ambos.

Dentro de los beneficios y aportaciones que los miembros esperan de su pertenencia a la Red destacan las expectativas tanto de interactuar como de apoyar y fortalecer el desarrollo de una comunidad latinoamericana. Durand-Villalobos (2017) resalta la necesidad de trabajo conjunto en comunidades científicas puesto que permite la generación de actitudes y valores necesarios para encarar labores de investigación, superando las tensiones académicas a las que sus miembros se ven expuestos en sus instituciones. En ese trabajo no se manifestó esta influencia extrínseca a la Red que resalta Durand-Villalobos, sin embargo, hay consciencia de que ese factor externo puede estar influyendo en los intereses y disposiciones expresados por los miembros de la Reliee para buscar la interacción y a su vez apoyar la consolidación de esta comunidad.

Desde esta perspectiva, la Reliee tiene un gran reto en promover la colaboración entre sus miembros, puesto que un alto porcentaje (62%) indicó no haber tenido ningún acercamiento o integración a un grupo de trabajo con otros miembros. Se requieren mecanismos y estrategias, tanto conceptuales como logísticos, para lograr cohesión, integración e interacción que se conviertan en el motor de los nodos (Ramírez-Montoya, 2012). Posibles estrategias para conseguir una mayor interacción y colaboración entre los miembros de la Red son el uso de las nuevas tecnologías de comunicación a distancia; fomento a la formación de grupos de proyectos específicos de docencia, investigación o difusión; y la incorporación de mecanismos que permitan dar seguimiento a los procesos de iniciación, acompañamiento, intercambio y retroalimentación oportuna a los miembros de la Red. Estos mecanismos tendrán que auxiliarse de la virtualidad, pero también se pueden favorecer de la generación de proyectos para consolidar el intercambio presencial. La diversidad de participación en eventos académicos del área es también una oportunidad de interacción y atracción. El reto de la mesa directiva y del núcleo básico para establecer estos mecanismos se deben dar a través de discusiones internas apoyadas por más miembros de la comunidad que den cabida a una mayor diversidad de opiniones.

Conclusiones e implicaciones

La Reliee surgió cuando un grupo de profesores e investigadores decidió agruparse de manera voluntaria y espontánea con un objetivo común en la Educación estadística. Desde el inicio se pusieron en marcha mecanismos de reclutamiento y una estructura interna con roles y actividades individuales de un núcleo base. La Red se encuentra en una fase de crecimiento donde es posible delimitar las funciones de trabajo con confianza entre los participantes y a través de negociaciones flexibles (Durand-Villalobos, 2017). De acuerdo con Katsenbach y Smith (citado por Durand-Villalobos, 2017), se cataloga como un *grupo real*, en donde sus miembros se evalúan, sus resultados dependen del esfuerzo conjunto y definen con claridad sus objetivos y responsabilidades. El paso hacia un grupo de alto rendimiento, que lo consolidaría, depende en gran parte del acoplamiento que se logre entre el crecimiento individual y el éxito del grupo. Los resultados mostrados indican que falta adentrarse en una fase más productiva que permita ampliar la actual estructura interna de la Red para incluir a más de sus miembros y realizar actividades que atiendan las necesidades de la comunidad que la conforma.

En este estudio empírico se revelan las necesidades, expectativas y realidades que los miembros expresaron sobre su participación en la Reliee. Los encuestados resaltaron como necesidades de la Red el fortalecimiento de la investigación, la producción científica, el mejoramiento de la actividad docente y la consolidación de la comunidad científica. Sus expectativas fueron que la agrupación sea un lugar de encuentro y una comunidad científica. Realidades que representan retos para la Reliee y que tienen que ver con ofrecer posibilidades para su desarrollo y consolidación como comunidad de práctica, así como dinamizar la logística de participación entre los integrantes, de tal modo que se logre una mayor comunicación e intercambio entre los miembros y la creación de dinámicas de trabajo colaborativo que fomenten el fortalecimiento de la Reliee como una red de conocimiento. Las implicaciones de estos resultados estarán en la agenda académica de la Reliee, la cual debe continuar atendiendo las motivaciones de los participantes.

Como consecuencia de este análisis, algunas acciones a mediano plazo para la agenda de trabajo de la Red son potenciar y diversificar la participación de sus miembros en eventos académicos con trabajo conjunto en grupos de discusión, talleres o cursos alrededor de la didáctica de la Estadística; apoyar a las revistas actuales asociadas a la Reliee para convo-

car a la escritura y publicación de artículos en la temática de interés de la comunidad y animar a los miembros a la participación en colaboración de profesores e investigadores. La página web de la Reliee se debe convertir en un espacio de difusión de videos, materiales y actividades que versen alrededor de la docencia e investigación en didáctica de la Estadística, así como en un espacio para la interacción y en oportunidades de foros virtuales con la contribución de sus miembros.

Esta indagación reveló una comunidad con una pluralidad dada no solo por la diversidad de países e instituciones de donde provienen los miembros que la conforman sino también por sus motivaciones e intereses para pertenecer y participar en una red. Sin embargo, también mostró una comunidad con disposición a apoyar y alcanzar un nuevo conocimiento y vinculaciones. En los resultados reportados se observó una fuente de cohesión en la importancia que tiene el crecimiento de la comunidad y de sus individuos en la mejora tanto de la investigación como de la práctica de la enseñanza de la Estadística, lo que hace potencialmente factible trascender más allá de las diferencias de circunstancias y presiones locales que les permitan realizar trabajo conjunto (Gilchrist, 2009).

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta su realidad actual es viable para la Reliee cumplir con los objetivos para los que fue creada. La motivación manifestada y la formación académica de alto nivel de sus miembros serán valiosas para responder al gran reto de la Educación estadística de nuestra región latinoamericana. La diversidad de la Red permitirá diferentes tipos de vinculaciones e interacciones con distintos papeles y niveles que apoyan su consolidación como comunidad de práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) con un fin académico en común, que es mejorar la enseñanza de la Estadística en nuestras regiones.

ANEXO 1

Cuestionario de Participación en la Red Latinoamericana de Educación Estadística

Estimado colega, con el propósito de conocer y servir mejor a nuestra Red Latinoamericana de Educación Estadística (Reliee) estamos recabando información sobre sus expectativas de la Red. Esta información nos aportará evidencia valiosa para buscar mejores vías de comunicación y acciones tendientes a fortalecer los vínculos entre los miembros de la Red. Es por ello que le agradeceríamos se tome unos minutos para responder a las preguntas planteadas.

Muchas gracias.

Comité Directivo de la Reliee

(CONTINÚA)

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

Preguntas de interés

1. ¿Hace cuánto se vinculó a la Reliee? (tiempo en años)
2. ¿Cómo se vinculó a la Reliee?
3. ¿Cuál es su principal motivación para participar en la Reliee?
4. ¿Qué intentos de formación o integración a un grupo de trabajo de la Reliee ha hecho? (grupo coordinador, grupo de investigación, grupo de discusión, etc.)
5. ¿A qué grupo de trabajo de la Reliee le gustaría pertenecer en caso de que pudiera formarse?
 - Estadística bayesiana
 - Distribuciones muestrales
 - Formación de profesores
 - Inferencia Informal
 - Otro. Indique cuál (pregunta abierta)
6. ¿Cómo se vería traducida su participación en la Reliee en su desarrollo profesional?
7. Describa en sus palabras lo que le gustaría fuera la Red

Preguntas demográficas

8. Nombre
9. País
10. Correo electrónico

Referencias

- Albert Huerta, José Armando; Rodríguez, María Inés; Hernández, Sergio; Torres, José Luis; Alvarado, Hugo; Bertorello, Noelia; Albrecht, Gisela y Ruiz, Ana María (2014). “Red de colaboración en investigación de la Educación estadística”, en P. Lestón (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, vol. 27, Ciudad de México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 389-398.
- Albert Huerta, José Armando; Ruiz Hernández, Blanca; Álvarez, Ingrith y Hugues Galindo, Enrique (2016). “Educación estadística en Latinoamérica: sobre el pensamiento inferencial”, en E. Mariscal (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, vol. 29, Cd de México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 262-269.
- Andrade Escobar, Luisa; Fernández Hernández, Felipe y Álvarez Alfonso, Ingrith (2017). “Panorama de la investigación en Educación estadística desde tesis doctorales 2000-2014”, *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, núm. 41, mayo, pp. 87-107.
- Batanero, Carmen y Borovcnik, Manfred (2016). *Statistics and probability in high school*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Ben-Zvi, Dani; Makar, Katie; Garfield, Joan (eds.) (2019). *International Handbook of Research in Statistics Education*, Cham: Springer.

- Crotty, Michael (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*, Londres: Sage Publications.
- Díaz Herrera, Claudio (2018). “Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*”, *Revista General de Información y Documentación*, vol. 28, núm. 1, enero-junio, pp. 119-142.
- Didou Aupetit, Sylvie y Etienne, Gerard (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas*, Ciudad de México: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Institut de recherche pour le développement.
- Durand-Villalobos, Juan Pablo (2017). “Factores que inciden en el desempeño de los grupos de investigación. Tres casos de estudio de la Universidad de Sonora”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, octubre-diciembre, pp. 1143-1167.
- Galvis, Álvaro y Leal, Diego (2008). *Aprendiendo en comunidades: más allá de aprender y trabajar en compañía*, Ciudad de México: Instituto Latinoamericano de Tecnología Educativa.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares.
- Gilchrist, Alison (2009). “Network functions”, en A. Gilchrist (ed.), *The well-connected community: A networking approach to community development*, Bristol: Bristol University Press, pp. 61-82
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Luna Serrano, Edna; Rueda Beltrán Mario y Arbesú García, María Isabel (2006), “Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 30, julio-septiembre, pp. 971-993.
- Ortiz, Juan Jesús (2011). *Investigaciones actuales en Educación estadística y formación de profesores*, Granada: Universidad de Granada-Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Pinto, Jesús; Tauber, Liliana; Zapata-Cardona, Lucía; Albert, José Armando; Ruiz, Blanca y Mafozoki, Joshep (2017). “Alfabetización estadística en educación superior”, en: L. A. Serna (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, vol. 30, Ciudad de México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 227-235.
- Pinto, Jesús; Zapata-Cardona, Lucía; Tauber, Liliana; Alvarado, Hugo y Ruiz, Blanca (2018). “Programas de formación de profesores en Probabilidad y Estadística”, *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, vol. 31, pp. 897-904.
- Ottaviani, Maria Gabriella (1999). “The promotion of statistical education: The role of the IASE and its cooperation with developing countries”, conferencia presentada en Experiencias e Perspectivas do Ensino da Estatística, Desafios para o século XXI, Florianópolis, Brasil.
- Ottaviani, Maria Gabriella y Batanero, Carmen (1999). “The role of the IASE in developing statistical education”, *Proceedings of the ICCS-VI*, vol. 11, Lahore, Pakistan, pp. 171-186.

- Ramírez-Montoya, María Soledad (2012). “Academic networks and knowledge construction”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 251, núm. 1, pp. 27-44.
- Ruiz Hernández, Blanca (2008). “Encuentro Latinoamericano en Enseñanza de la Estadística: entre la oportunidad y el reto”, *Educación Matemática*, vol. 20, núm. 3, pp. 115-118.
- Ruiz, Blanca y Suárez Liliana (2015). “Una propuesta de diálogo entre investigación y docencia: Seminario repensar las matemáticas”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, núm. 5, extra, pp. 833-855.
- Tauber, Liliana; Albert Huerta, José Armando; Alvarado, Hugo; Zapata-Cardona, Lucía; Ruiz Hernández, Blanca y Pinto-Sosa, Jesús (2019). “Orígenes de una comunidad de práctica: la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística”, en J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*, Granada: Universidad de Granada. Disponible en: https://www.ugr.es/~fqm126/civeest/tauber_albert.pdf
- Vásquez Bronfman, Sergio (2011) “Comunidades de práctica”, *EDUCAR*, vol. 47, núm. 1, pp. 51-68. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Vere-Jones, David (1995). “The coming of age of statistical education”, *International Statistical Review*, vol. 63, núm. 1, pp. 3-23.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne y Snyder, William (2000). “Communities of practice: the new organizational frontier”, *Harvard Business Review*, vol. 78, núm. 1, pp. 139-145.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard y Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice: A Guide to managing knowledge*, Boston: Harvard Business School Press.

Artículo recibido: 17 de febrero de 2020

Dictaminado: 27 de mayo de 2020

Segunda versión: 2 de julio de 2020

Aceptado: 7 de julio de 2020

INTERVENCIÓN EN ESCRITURA DE SÍNTESIS A PARTIR DE FUENTES

Impacto de la comprensión

ESTHER NADAL / MARIANA MIRAS / NÚRIA CASTELLS / SUSAN DE LA PAZ

Resumen:

Escribir una síntesis con base en la lectura de diversos textos es una tarea compleja. Las dificultades aparecen en los procesos de selección, integración y organización de la información. En este estudio de casos analizamos el impacto de un programa de intervención dirigido a estudiantes de secundaria (13-14 años), con el objetivo de mejorar sus estrategias de escritura de síntesis. Los estudiantes, con distintos niveles de comprensión lectora, debían producir una síntesis a partir de textos de contenido histórico complementarios. Los resultados indican una mejora significativa de las síntesis producidas en cuanto a la selección, integración y organización de la información en los estudiantes con niveles de comprensión medio y alto, aquellos con un nivel bajo únicamente mejoraron en los procesos de selección.

Abstract:

Writing a synthesis based on reading various texts is a complex task. Difficulties may arise in the processes of selecting, integrating, and organizing the information. In this case study, we analyze the impact of an intervention program for secondary students (13-14 years old), aimed at improving their strategies for writing a synthesis. Students with varying levels of reading comprehension were asked to produce a synthesis based on complementary historical texts. The results indicate significant improvement among the students with average and high reading comprehension levels, in their selection, integration, and organization of information for writing syntheses, while students with low reading comprehension improved only in their selection processes.

Palabras clave: lecto-escritura; producción de textos; comprensión de lectura; intervención educativa; educación media.

Keywords: literacy; production of texts; reading comprehension; educational intervention; secondary education.

Esther Nadal, Mariana Miras y Núria Castells: profesoras de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035, Barcelona, España. CE: esthernadal@ub.edu (ORCID: 0000-0001-9508-7732); mariana.miras@ub.edu (ORCID: 0000-0002-9022-7609); nuria.castells@ub.edu (ORCID: 0000-0002-4784-9672).

Susan De La Paz: profesora de la University of Maryland, College of Education, Department of Counseling, Higher Education, and Special Education. Maryland, Estados Unidos. CE: sdelapaz@umd.edu (ORCID: 0000-0003-3053-1825).

Autora de correspondencia: Esther Nadal.

Introducción

En el marco de las actividades discursivas (Bracewell, Frederiksen y Frederiksen, 1982), existe un tipo de tareas vinculadas a la lectura de múltiples fuentes, cuya información es necesario integrar y sintetizar en una visión de conjunto que debe reflejarse en un texto nuevo. Estas tareas pueden conceptualizarse como actividades de síntesis discursiva (Spivey, 1997); su producción requiere leer y seleccionar información relevante de múltiples textos, de acuerdo con un objetivo, para integrarla, conectarla y organizarla en un producto escrito con una estructura propia, diferente de la estructura de los textos de referencia, que ayude a articularla (Mateos, Solé, Martín, Cuevas *et al.*, 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997).

Tomando en cuenta estas características, la síntesis discursiva no puede considerarse solamente como una tarea de lectura o de escritura, sino como una tarea híbrida que implica el uso integrado de ambos procesos (Spivey, 1997). De tal manera, los estudiantes leen con el objetivo de producir sus propios textos y escriben a partir de y con base en lo leído, alternando constantemente los roles de lector y escritor (Mateos *et al.*, 2014). En esta alternancia de roles, que conlleva utilizar conjunta y recurrentemente los procesos de lectura y escritura, es donde radica el potencial epistémico de este tipo de tarea (Tierney y Shanahan, 1996; Tynjälä, 2001).

En el contexto escolar, las tareas de síntesis discursiva (por ejemplo, escribir una revisión, una crítica, un ensayo, una síntesis expositiva, etc.) suelen plantearse con el objetivo de ayudar a los estudiantes a ampliar y profundizar en el aprendizaje de un contenido determinado (Solé, Mateos, Miras, Martín *et al.*, 2005). En ocasiones, los textos que proponen leer los profesores pueden presentar informaciones contradictorias o divergentes sobre un mismo tema (Britt y Sommer, 2004; Gil, Braten, Vidal-Abarca y Stromso, 2010; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008), mientras que, en otros casos, presentan informaciones diferentes y complementarias sobre un mismo tema. En este caso, el objetivo es que los estudiantes produzcan un texto expositivo que integre las informaciones y perspectivas complementarias para obtener una visión más amplia y completa sobre el tema (por ejemplo, Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Solé, Miras, Castells, Espino *et al.*, 2013).

Procesos de lectura y escritura para la producción de una síntesis expositiva

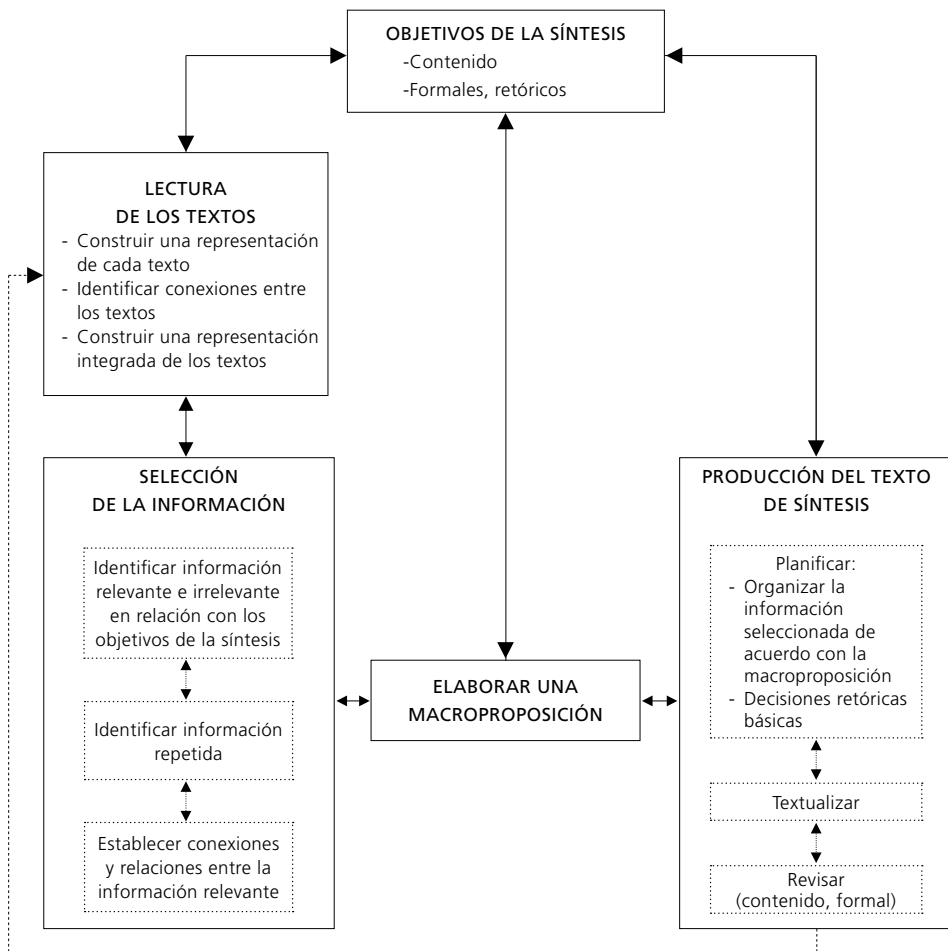
Si bien disponemos de diversos modelos explicativos para la integración de información procedente de múltiples fuentes, estos tienden a enfocar, exclusivamente, la lectura de los textos, mientras que obvian la escritura y los procesos implicados en la misma (ver List, 2020; List y Alexander, 2019; Perfetti, Rouet y Britt, 1999). Por ello parece interesante plantear la articulación de los procesos de lectura y escritura a partir de múltiples fuentes. Además, ello es especialmente relevante en el caso de textos con información complementaria, ya que conectar e integrar información de este tipo es una de las tareas de síntesis discursiva que se propone y realiza con más frecuencia en las aulas de nuestro contexto (Mateos y Solé, 2009). Elaborar una síntesis a partir de textos con información complementaria requiere, en primer lugar, construir una representación de los objetivos a alcanzar mediante el texto de síntesis, tanto a nivel del contenido a tratar como de los principales aspectos retóricos y formales (Flower, Stein, Ackerman, Kantz *et al.*, 1990; Klein, Haug y Arcon, 2017; Spivey, 1990) (figura 1). Guiada por estos objetivos, la lectura supone construir, por una parte, una representación de la información y características de cada uno de los textos (Kintsch, 1998); por otra, al tratarse en este caso de la lectura de diversos textos, la tarea comporta, asimismo, la identificación de la relación retórica entre los textos (complementariedad, corroboración, contradicción, etc.) y las conexiones básicas entre los distintos contenidos, que debe conducir en última instancia a la construcción de un modelo mental integrado del contenido y la estructura de la información de los textos (Britt y Rouet, 2012; Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

El proceso de construcción de una representación integrada de diferentes textos está estrechamente vinculado a dos elementos clave en la producción de una síntesis escrita, la selección de la información de los textos de referencia y la elaboración de una macroproposición que actúe como eje estructurador alrededor del cual organizar el nuevo texto (Mateos *et al.*, 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997). Ambos procesos, guiados por los objetivos del texto de síntesis, se producen en estrecha interdependencia. La selección de la información supone necesariamente identificar tanto lo que es relevante o no en función de los objetivos marcados como la información repetida que puede aparecer en los diversos textos.

Esta selección proporciona el material que ha de permitir ir concretando progresivamente el hilo conductor, la macroproposición, alrededor de la cual articular el propio texto de síntesis; su definición es el requisito para la creación de una nueva estructura que integre y relacione la información seleccionada. Así, la macroproposición actúa a modo de nuevo filtro para valorar la pertinencia de la información seleccionada y, eventualmente, retornar a los textos para una nueva lectura.

FIGURA 1

Procesos de lectura y escritura implicados en la producción de una síntesis expositiva



Fuente: elaboración propia.

Sobre este material extraído de la lectura, la escritura de la síntesis requiere de los procesos de planificación, en especial la organización de la información relevante alrededor del eje definido por la macroproposición, de textualización y de revisión del texto (Hayes y Flower, 1980). El carácter recursivo de dichos procesos, común a la escritura de textos de una cierta complejidad, se amplía también en este caso a los procesos de lectura y selección de la información de los textos de referencia. Esta recursividad implica, en cualquier momento, volver atrás y revisar algunos de los procesos llevados a cabo previamente antes de continuar con la producción de la síntesis, así como retornar sobre los textos de referencia para comprobar que el escrito refleja la información clave que debe contener.

Sintetizar información complementaria: una tarea exigente

A pesar del potencial de la escritura de una síntesis en la construcción de conocimiento, la naturaleza híbrida y compleja de los procesos de lectura y escritura subyacentes a esta tarea conduce a los estudiantes a experimentar algunas dificultades que deben afrontar en su producción (Segev-Miller, 2004).

Dificultades en la lectura

Algunos estudios destacan que los buenos lectores son capaces de seleccionar mejor la información relevante de los textos y de producir síntesis escritas en las que esta información se presenta más organizada y conectada, en comparación con los productos que elaboran los lectores más deficientes (Risemberg, 1996; Spivey y King, 1989). En sentido similar, otros trabajos indican que la falta de comprensión también repercute en la escasa habilidad de los estudiantes para integrar la información de los textos, como resultado de su dificultad para detectar similitudes y diferencias entre las ideas relevantes de diferentes textos, así como para comprender las relaciones que se pueden establecer entre ellas (Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997).

Por otra parte, varios estudios señalan problemas específicos relacionados con la lectura y la comprensión de textos múltiples. En este sentido, la falta de un objetivo de lectura conlleva dificultades para comprender y seleccionar la información relevante de los textos de referencia, por lo que a menudo los estudiantes tienden a seleccionar la información con base en su redundancia o relevancia textual, en lugar de hacerlo en relación con su relevancia respecto de los objetivos específicos de la tarea (Britt y Sommer, 2004).

Dificultades en la escritura

Asimismo, algunos estudios ponen de manifiesto problemas en relación con los procesos de escritura; estos surgen principalmente de la necesidad de conectarlos con los procesos de lectura de múltiples textos. En este sentido, Spivey (1997) destaca la dificultad de algunos estudiantes para ilustrar las relaciones de complementariedad o discrepancia entre las ideas en sus síntesis, a pesar de haber comprendido y conectado dichas ideas durante la lectura de los textos de referencia. De forma similar, Solé *et al.* (2013) indican que algunos estudiantes, pese a ser capaces de verbalizar relaciones adecuadas entre diferentes ideas durante la lectura de los textos, dichas relaciones, esenciales para la producción de una buena síntesis, no acaban apareciendo en el escrito final. Esta dificultad se puede atribuir a una ausencia de procesos de planificación, necesarios al abordar la escritura de la síntesis. La falta de planificación también puede conllevar dificultades para crear una estructura nueva para la síntesis. Para solventarlas, algunos estudiantes sintetizan cada texto por separado produciendo resúmenes yuxtapuestos (Kirkpatrick y Klein, 2009; Spivey, 1997), o bien utilizan la estructura de uno de los textos de referencia añadiéndole puntualmente información de los textos restantes (Segev-Miller, 2007).

Estudios de intervención en síntesis de información complementaria

Para atender algunas de las dificultades descritas, se han llevado a cabo varios estudios de intervención. A pesar de que las investigaciones sobre síntesis de información complementaria son escasas (Firetto, 2020), algunas pretenden incidir en el conjunto de los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de una síntesis a partir de diversos textos (por ejemplo, Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez, Mateos, Martín y Rijlaarsdam, 2015; Segev-Miller, 2004).

Otros estudios, en cambio, se han centrado en la enseñanza de estrategias dirigidas específicamente a algunos de los procesos de lectura y escritura necesarios para la producción de una síntesis. Así, algunos trabajos se han focalizado en estrategias tanto de selección y conexión de la información de múltiples textos (Zhang, 2013) como en aquellas para la construcción de una nueva macroproposición (Kirkpatrick y Klein, 2009) o en ambas (Hammann y Stevens, 2003). Los resultados obtenidos en estas investigaciones son dispares. Respecto de la selección de la información, mientras los resultados obtenidos por Zhang (2013) indican mejoras después de

la intervención, Hamman y Stevens (2003) muestran que los estudiantes que aprendieron estrategias para la selección no mejoraron tanto como se esperaba, probablemente debido a que las trabajaron mediante un solo texto, en lugar de parejas de textos como en el pre-test y el post-test. En el caso de la organización de la información, los estudiantes fueron capaces de construir sus propias macroproposiciones alrededor de las cuales organizaron sus textos (Hamman y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009). En cambio, no se detectaron mejoras significativas entre los que aprendieron simultáneamente estrategias de selección y de construcción de la macroproposición (Hamman y Stevens, 2003).

El presente estudio

Aunque disponemos de escasos estudios de intervención que atiendan a la escritura de síntesis a partir de fuentes complementarias (Firetto, 2020), y cuyos resultados son diversos, en general, parece que dotar a los estudiantes de estrategias respecto de los procesos de lectura y escritura implicados en la generación de síntesis a partir de múltiples textos puede ayudarles a elaborar mejores productos textuales. Además, parece que secuenciar estos procesos de lectura y escritura en pasos manejables puede ayudarles a aprenderlos progresivamente, especialmente cuando empiezan a enfrentarse a este tipo de tareas (Zhang, 2013). En este sentido, la finalidad de la investigación que se presenta fue mejorar las estrategias de escritura de síntesis para integrar información complementaria de múltiples textos en relación con un objetivo específico de aprendizaje.

La intervención se centró en los pasos iniciales de mayor impacto en la producción de la síntesis: procesos de formulación de un objetivo específico para la síntesis, y procesos de selección, integración y organización de la información de los textos de referencia. Se esperaba que la intervención contribuyera a mejorar la calidad de los escritos producidos por los estudiantes en términos de selección de la información y de organización de acuerdo con el objetivo del texto, para producir síntesis más completas y mejor organizadas e integradas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que algunas investigaciones muestran que la habilidad de los estudiantes para sintetizar información de varias fuentes aumenta de acuerdo con su nivel de comprensión lectora (Risemberg, 1996; Spivey y King, 1989), parece razonable pensar que distintos grados de comprensión puedan tener un impacto en intervenciones diseñadas para

mejorar la escritura de síntesis a partir de múltiples textos. Sin embargo, son pocos los trabajos de intervención que han vinculado la calidad de las síntesis producidas al nivel de comprensión lectora de los estudiantes (por ejemplo, De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger *et al.*, 2014; De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger *et al.*, 2017). Así pues, nuestro segundo objetivo fue examinar el impacto de la intervención en las síntesis elaboradas por los estudiantes en función de su nivel de comprensión lectora. En este sentido, se esperaba que, tras la intervención, la calidad de los textos escritos por los estudiantes con un nivel de comprensión alto mejorara en mayor medida en términos de selección, integración y organización de la información, que la de sus compañeros con niveles más bajos de comprensión.

Método

Participantes

Los participantes seleccionados por conveniencia para el estudio de casos que se presenta fueron 13 estudiantes (9 hombres y 4 mujeres) de un mismo grupo clase de segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) de un instituto público de Cataluña (España). Los alumnos, de un nivel socioeconómico medio, tenían una media de 13.17 años ($DE = 0.38$), y no presentaban necesidades educativas especiales.

Materiales

Test de comprensión lectora

El nivel de comprensión lectora de los estudiantes se evaluó mediante el Test de Estrategias de Comprensión (TEC) (Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert, 2008).

Cuestionario de conocimiento previo

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* con 25 preguntas de verdadero o falso para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes respecto del contenido de historia a trabajar durante la intervención, así como del contenido de historia de los textos utilizados en las tareas pre-test, post-test y mantenimiento del estudio ($\alpha = .73$).

Textos

Se elaboraron tres parejas de textos expositivos de contenido histórico con información complementaria para las tareas pre-test, post-test y manteni-

miento (tabla 1). Cada pareja correspondía a un contenido específico de una misma unidad didáctica de historia, seleccionada conjuntamente con el profesor de Ciencias sociales. Para cada par de textos se concretó un tema que servía como objetivo para guiar a los estudiantes en su lectura, en la selección de información relevante y en la creación de un eje alrededor del cual conectar y estructurar la información de la síntesis. Cada pareja contenía información relevante e irrelevante en relación con el tema, así como información que aparecía repetida en ambos textos.

TABLA 1

Resumen de los textos utilizados en las tareas de síntesis pre-test, post-test y mantenimiento

Tarea	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Tema de la síntesis
Pre-test	Concepción del mundo y del comercio entre Europa y Asia en los siglos XV y XVI	Texto A. Exploraciones europeas a través del océano Atlántico en los siglos XV y XVI (593 palabras) Texto B. Rutas existentes entre Europa y Asia desde la Edad Media y rutas alternativas descubiertas (565 palabras)	Principales razones que llevaron a los europeos a descubrir nuevos territorios en los siglos XV y XVI
Post-test	Unión entre las coronas de Castilla y Aragón bajo el reinado de los Reyes Católicos	Texto A. Matrimonio de los Reyes Católicos y sus propósitos (510 palabras) Texto B. Unión de España bajo el reinado de los Reyes Católicos (668 palabras)	Principales acontecimientos territoriales y religiosos que tuvieron lugar durante el reinado de los Reyes Católicos
Mantenimiento	Orígenes del autoritarismo en las monarquías europeas	Texto A. Cambios en algunos países europeos en el paso del feudalismo al autoritarismo (587 palabras) Texto B. Los orígenes de las monarquías autoritarias en algunos países europeos (579 palabras)	Cambios en el rol de la monarquía en la mayoría de los países europeos entre la Edad Media y el siglo XVIII

Fuente: elaboración propia.

Para elaborar estos textos, se recopilaron los materiales que utilizaba el profesor de Ciencias sociales para el desarrollo de la unidad didáctica seleccionada, como el libro de texto de la asignatura para segundo curso de ESO en versión digital (Grup Promotor/Santillana Educación, 2007) y otros textos procedentes de fuentes diversas que el profesor compilaba en la plataforma virtual de la materia (*Moodle*). También se consultaron algunos manuales de historia (por ejemplo, Floristán, 2002; Molas, Bada, Escartín, Sánchez *et al.*, 1993; Tenenti, 2000). El profesor revisó cada uno de los textos para asegurar que eran similares a los que utilizaba habitualmente en sus clases, así como que eran comprensibles y ajustados a las características de los estudiantes.

Además, siguiendo el mismo procedimiento, se elaboraron dos parejas de textos expositivos (síntesis 1 y 2) y cuatro (textos 1, 2, 3 y 4) para la intervención (tabla 2). En este caso, los temas de los textos se presentaron en forma de preguntas para facilitar a los estudiantes su comprensión y uso.

TABLA 2

Resumen de los textos utilizados durante la intervención

Texto	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Pregunta de la síntesis
Texto 1	Mejoras técnicas que permitieron a castellanos y portugueses mejorar la navegación y descubrir territorios en los siglos XV y XVI	El descubrimiento de territorios y rutas a través del océano Atlántico entre los siglos XV y XVI (998 palabras)	¿Qué mejoras técnicas hicieron posibles los descubrimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI?
Texto 2	Descubrimiento, conquista y colonización del continente americano	El descubrimiento de América y sus consecuencias para los europeos y los indígenas (993 palabras)	¿Cuáles fueron las consecuencias del descubrimiento de América para los europeos? ¿Cuáles fueron las consecuencias del descubrimiento de América para los indígenas?
Texto 3	Principales civilizaciones de la América precolombina: mayas, incas y aztecas	Las civilizaciones azteca y maya (981 palabras).	¿Cuáles eran los principales dioses y las principales creencias religiosas de las civilizaciones más importantes que habitaban América central antes de su descubrimiento por parte de los europeos?
Texto 4		Las creencias religiosas de aztecas, mayas e incas (699 palabras)	

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Texto	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Pregunta de la síntesis
Síntesis 1	Crecimiento demográfico y económico en Europa en los siglos XV y XVI	<p>Texto A. La peste negra y su impacto en la evolución de la población europea (633 palabras)</p> <p>Texto B. Impacto del crecimiento de la población europea en el campo y las ciudades (675 palabras)</p>	¿Cuál fue la evolución de la población europea durante los siglos XV y XVI y qué impacto tuvo en la agricultura?
Síntesis 2	Origen del protestantismo y Reforma protestante en Europa	<p>Texto A. Los orígenes del protestantismo en Europa (573 palabras)</p> <p>Texto B. La reforma protestante en algunos países europeos (607 palabras)</p>	¿A qué se oponía y qué defendía la religión protestante cuando apareció en Europa en el siglo XVI?

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Fase pre-test

Se administraron los cuestionarios de comprensión lectora y de conocimiento previo en dos sesiones grupales. En una tercera sesión (100 minutos, ver tabla 1), los estudiantes escribieron una síntesis expositiva individualmente a partir de una pareja de textos (pre-test).

Intervención

El programa de intervención consistió en 14 sesiones de 50 minutos cada una, organizadas en cuatro fases; se desarrolló íntegramente por una de las investigadoras en un periodo de cinco semanas. Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo para poder identificar aquellos aspectos de la intervención que requerían de pequeños ajustes para promover un progreso óptimo de los estudiantes en el dominio de las estrategias trabajadas.

A continuación, se describe cada una de las fases del programa de intervención, cuyo resumen se presenta en la tabla 3.

TABLA 3

Resumen de las fases, sesiones, objetivos, tareas y textos del programa de intervención

Fase (sesiones)	Objetivo	Tareas	Textos
1 (1-2)	Identificar las características y los procesos de lectura y escritura implicados en la producción de una síntesis	Modelaje de las principales estrategias de lectura y escritura implicadas en la producción de una síntesis expositiva de calidad Discusión de las principales características de una síntesis expositiva de calidad	Pre-test
2 (3-5)	Identificar información relevante e irrelevante de un único texto en relación con una pregunta-guía	Identificación de información relevante de un texto sin una pregunta. Identificación de información relevante con el mismo texto de acuerdo con una pregunta Selección de información relevante de un texto en relación con dos preguntas diferentes Selección de información relevante de un texto en relación con una pregunta	Texto 1 Texto 2 Texto 3
3 (6-7)	Identificar información relevante, irrelevante y repetida de un par de textos complementarios en relación con una pregunta-guía	Selección de información relevante de un texto complementario al texto 3 a partir de la misma pregunta Organización de las ideas seleccionadas de ambos textos en una tabla de dos columnas Identificación de las ideas repetidas entre las columnas	Texto 4
4 (8-14)	Seleccionar, comparar y organizar información relevante de un par de textos complementarios en relación con una pregunta-guía	Elaboración de un objetivo en forma de pregunta Selección y comparación de información relevante en relación con la pregunta Organización de información relevante en subtemas en relación con la pregunta, utilizando una tabla de dos columnas Elaboración de un título para el texto que refleje, en palabras propias, la pregunta y la macroproposición del texto Escritura de la síntesis Discusión de los puntos fuertes y débiles en relación con los procesos de lectura y escritura seguidos por los estudiantes, así como del texto producido	Síntesis 1 y 2

Fuente: elaboración propia.

Fase 1. La finalidad de las actividades de la primera fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a identificar los procesos de lectura y escritura que requiere la producción de una síntesis escrita a partir de varios textos con información complementaria, así como detectar sus principales características. Para ello, a lo largo de dos sesiones, la investigadora modeló las estrategias de lectura y escritura implicadas en la producción de una síntesis expositiva, utilizando los textos del pre-test. En concreto, se centró en el modelaje de los procesos necesarios para leer y comprender el contenido de los textos de referencia, identificar el tema de la síntesis, seleccionar la información relevante de las fuentes de acuerdo con este tema, comparar la información seleccionada para evitar la repetición de ideas, organizar la información en subtemas antes de escribir la síntesis, crear un título para el producto textual acorde con el tema y escribir la síntesis utilizando palabras propias.

La investigadora y los estudiantes analizaron, asimismo, las características principales de una síntesis expositiva de calidad, como son la necesidad de reflejar un título vinculado al tema de la síntesis; recoger solamente información relevante y no repetida procedente de los textos de referencia de acuerdo con dicho tema; y presentar la información seleccionada de las diversas fuentes expresada en palabras propias, así como conectada y organizada en una estructura nueva (distinta de la estructura de las fuentes), que resulte en un producto textual coherente y cohesionado.

Fase 2. El propósito de las actividades de la segunda fase del programa era ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de disponer de un objetivo de lectura claro para distinguir la información relevante e irrelevante de un texto fuente. En este sentido, en la primera de las tres sesiones de esta fase, los estudiantes seleccionaron individualmente la información relevante del texto 1 sin disponer de una pregunta específica. Ellos discutieron (todas las discusiones se realizaron primero en parejas y después con el resto del grupo de estudiantes) las ideas seleccionadas para entender que, cuando no se dispone de un objetivo de lectura claro, la tendencia es identificar la información relevante del texto de forma aleatoria, sin ningún criterio específico, o seleccionarla casi toda, considerando como relevante la idea principal de cada párrafo. A continuación, los estudiantes repitieron la actividad con el mismo texto, esta vez habiéndose formulado previamente un objetivo específico en forma de pregunta a responder. En la discusión, los alumnos comprendieron que, cuando se dispone de un

objetivo de lectura claro (en forma de pregunta-guía en esta intervención), se considera como información relevante aquella que responde a dicho objetivo y como irrelevante aquella que no le da respuesta.

Seguidamente, los estudiantes seleccionaron la información del texto 2 individualmente. La mitad lo hizo en relación con una pregunta-guía y la otra mitad, utilizando una distinta. En la discusión, se percataron de que objetivos de lectura diferentes pueden llevar a identificar como relevantes e irrelevantes ideas distintas de una misma fuente. Finalmente, los estudiantes practicaron individualmente las estrategias de selección de la información aprendidas en las actividades anteriores con el texto 3 y una nueva pregunta-guía. Se discutieron y acordaron las ideas relevantes del texto.

Fase 3. La finalidad de las actividades de la tercera fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a mejorar su habilidad para seleccionar la información relevante de dos textos de referencia con información complementaria, así como su habilidad para compararla e identificar ideas repetidas. Para ello, en las dos sesiones siguientes, los alumnos retomaron la lista de ideas relevantes del texto 3 y, a partir de la misma pregunta-guía, seleccionaron individualmente la información relevante de un texto complementario (texto 4). Se discutieron y acordaron las ideas relevantes del texto. A continuación, el grupo de estudiantes, con la orientación de la investigadora, organizó las ideas seleccionadas de ambos textos en una tabla de dos columnas (cada una para recoger las ideas relativas a uno de los textos). Las ideas debían expresarse en palabras propias para evitar la copia literal de los textos de referencia. Seguidamente, la investigadora modeló cómo identificar algunas ideas que se repetían entre las dos columnas de la tabla, subrayando con un mismo color las ideas equivalentes. Los estudiantes, individualmente, identificaron el resto de las ideas que se repetían. Finalmente, se discutieron y acordaron las ideas relevantes repetidas identificadas entre ambos textos, de forma que se creó una única lista de ideas, diferentes entre sí, que debería incorporar la síntesis de ambos textos.

Fase 4. El propósito de las actividades de la última fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a poner en práctica las estrategias de selección y comparación de la información relevante de dos textos fuente trabajadas en las fases anteriores, así como ayudarles a organizar la información seleccionada alrededor de un eje estructurador antes de escribir su propia síntesis. En este sentido, en las últimas siete sesiones,

los estudiantes realizaron dos tareas de síntesis, una guiada y otra de forma independiente. En la síntesis 1, leyeron los dos textos y elaboraron posibles preguntas que condujeran a sintetizar su información. Se discutieron las propuestas y se acordó una pregunta. Los estudiantes seleccionaron y compararon la información de los textos individualmente, de acuerdo con la pregunta-guía acordada y utilizando la tabla para la selección y comparación de la información. Se discutió y acordó el listado de ideas relevantes que debería incluir la síntesis.

A partir de aquí, se introdujeron las estrategias de organización de la información seleccionada de los textos antes de la escritura de la síntesis. Con la ayuda de la investigadora, los estudiantes organizaron la información relevante seleccionada de las fuentes en subtemas relacionados con la pregunta-guía, utilizando una tabla de dos columnas (una para los subtemas y otra para las ideas que correspondían a cada uno de los subtemas). También crearon un título para su síntesis que expresara, en palabras propias, la pregunta-guía de la tarea, con la finalidad de reflejar el eje estructurador alrededor del cual organizar las ideas en la planificación y escritura de la síntesis. Después, la investigadora modeló la elaboración de un borrador del texto para ayudarlos a identificar posibles relaciones entre las ideas correspondientes a un mismo subtema y entre subtemas, así como encontrar conectores adecuados para expresarlas. Finalmente, los estudiantes escribieron su síntesis individualmente. Algunos describieron los procesos puestos en marcha para elaborarla y compartieron con sus compañeros el texto elaborado. Se discutieron los puntos fuertes y débiles de los procesos y del producto para resolver posibles dificultades vinculadas a las estrategias de selección, comparación y organización de la información relevantes trabajadas anteriormente.

La intervención finalizó con la escritura de la segunda síntesis con una nueva pareja de textos con información complementaria (síntesis 2) y una pregunta-guía, con el propósito de practicar de forma independiente las estrategias aprendidas durante el programa.

Fase post-test

Los estudiantes escribieron una nueva síntesis a partir de dos textos complementarios en una sesión de 100 minutos (post-test, ver tabla 1). Dos meses después, escribieron la última síntesis (mantenimiento, ver tabla 1) bajo las mismas condiciones que en el pre-test y el post-test.

Análisis de datos

La calidad de los textos elaborados por los estudiantes se evaluó a partir de un conjunto de criterios relacionados con varias dimensiones (Mateos *et al.*, 2008; Solé *et al.*, 2013) (tabla 4), algunas de ellas vinculadas a procesos de selección de la información de los textos de referencia, y otras relacionadas, a la vez, con procesos de comprensión de la información y de escritura ($K > .72$ en todos los casos). Las dimensiones analizadas fueron:

- *Selección de la información de los textos de referencia*: grado en que el alumno fue capaz de seleccionar la información relevante de las diversas fuentes, que daba respuesta al tema de la síntesis; así como de descartar la irrelevante, que no daba respuesta al tema de la síntesis, y que se repetía entre los textos.
- *Título*: grado en que el título creado por el alumno para su texto se ajustaba al tema de la síntesis, de manera que reflejaba el eje estructurador (o macroproposición) del nuevo producto textual.
- *Organización intertextual de la síntesis*: grado en que el alumno fue capaz de conectar, integrar y organizar la información previamente seleccionada de los textos de referencia, alrededor de un eje estructurador relacionado con el tema de la síntesis (diferente de los ejes vertebradores de las fuentes).
- *Organización intratextual de la síntesis*: grado en que el alumno fue capaz de conectar las ideas de su propio texto; es decir, el grado de cohesión y coherencia interna de la síntesis producida.
- *Presencia de errores en la síntesis*: grado en que el texto elaborado por el alumno presentaba errores y/o ideas incompletas que comprometerían su comprensión.

Resultados

Nivel de conocimiento previo

En el pre-test, los estudiantes presentaron un nivel medio de conocimientos previos respecto de los contenidos de historia seleccionados para este estudio ($M = 15.92$, $DE = 3.28$, puntuación máxima = 25).

Calidad de los textos

Antes de la intervención, los estudiantes produjeron textos de síntesis de calidad escasa (tabla 5). Sus escritos presentaban una selección poco

satisfactoria de la información de los textos de referencia: era relevante, irrelevante y repetida indistintamente. Además, sus trabajos no tenían título, se presentaban en forma de resúmenes yuxtapuestos o de lista de ideas, e incluían pocas o solo algunas ideas conectadas entre sí. Aunque los textos contenían algunos errores, eran comprensibles en su conjunto.

TABLA 4

Criterios de análisis de las síntesis

Puntuación	Selección información	Título	Organización intertextual	Organización intratextual	Presencia de errores
0	No selección: copia toda la información de los textos	No hay título	Listado de ideas de un solo texto	Se presentan las ideas de forma desconectada	Contiene errores que dificultan la comprensión del texto en su conjunto
1	Inadecuada: incluye indistintamente información relevante, irrelevante y repetida de los textos	Título no relacionado con el tema de la tarea	Resúmenes yuxtapuestos o listado de ideas de ambos textos	Se conectan las ideas utilizando conectores inadecuados o copiados de los textos.	Contiene errores que dificultan la comprensión de partes del texto
2	Bastante adecuada: incluye la mitad o más de la información relevante de los textos. Puede incluir menos de la mitad de información irrelevante o repetida	Título de uno de los textos o combinación de ambos	Organización intentada: contiene fragmentos alternados de ambos textos	Se conectan las ideas utilizando conectores propios adecuados	No contiene errores que dificulten la comprensión del texto en su conjunto
3	Adecuada: incluye la mitad o más de la información relevante de los textos. Puede incluir dos ideas irrelevantes o repetidas como máximo	Título adecuado respecto del tema de la tarea, que refleja la macroposición de la síntesis	Organización conseguida: ideas conectadas y organizadas alrededor de un eje estructurador que corresponde al tema de la síntesis	Mayoría de las ideas conectadas en un texto coherente y cohesionado	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba Wilcoxon para las dimensiones analizadas en las tareas pre-test, post-test y mantenimiento

Dimensiones	Pre-test		Post-test		p	Mantenimiento		
	M	DE	M	DE		M	DE	p
Selección información	1.15	0.38	2.00	1.15	.02	2.31	0.95	.006
Título	0.38	0.77	2.62	0.51	.001	2.54	0.97	.002
Organización intertextual	1.08	0.64	1.92	0.86	.01	2.00	1.00	.01
Organización intratextual	1.15	0.99	2.00	1.00	.009	2.00	0.91	.008
Presencia errores	0.92	0.28	1.38	0.51	.01	1.85	0.38	.001

Fuente: elaboración propia.

Al acabar la intervención mejoró significativamente la calidad de los escritos producidos por los estudiantes (ver tabla 5). La mayoría seleccionó la información de forma adecuada, de manera que sus síntesis incluían gran parte de las ideas relevantes de los textos de referencia y casi no incluían información irrelevante o repetida; asimismo, fue capaz de elaborar un título adecuado y de organizar el texto alrededor de un eje, conectando adecuadamente entre sí algunas de las ideas. Aunque los textos presentaban algunos errores, eran comprensibles. Dos meses después de la intervención, las mejoras en la calidad de las síntesis se mantuvieron.

En general, estos resultados indican que la intervención tuvo un efecto positivo en la calidad de los textos producidos por la mayoría de los estudiantes, no solo en términos de selección de la información sino también en relación con la integración y organización de dicha información en sus síntesis.

Calidad de los textos en función del nivel de comprensión lectora

A partir de la puntuación obtenida en el TEC (Martínez *et al.*, 2008), los estudiantes se clasificaron en tres grupos en función de su nivel de

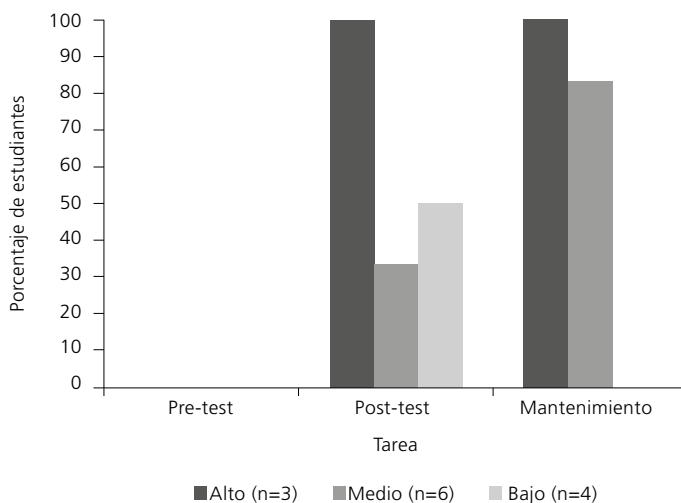
comprensión lectora. En conjunto, mostraron un nivel medio antes de la intervención ($M= 13.15$, $DE= 4.65$, puntuación máxima= 20). De los 13 participantes, tres presentaban un nivel de comprensión alto (puntuación 18-20); seis, medio (puntuación 10-17) y cuatro, bajo (puntuación 0-9).

Selección de la información

Antes de la intervención, ningún estudiante seleccionó adecuadamente la información de los textos de referencia, independientemente de su nivel de comprensión lectora (figura 2). Al finalizar la intervención, todos aquellos con un nivel alto escribieron textos con una selección de la información adecuada, en comparación con 33.33% de los de nivel medio y la mitad de los de nivel bajo. En el caso de los estudiantes con un nivel de comprensión alto, esta mejora se mantuvo dos meses después. Aquellos con un nivel medio continuaron mejorando en el mantenimiento, ya que 83.33% fue capaz de seleccionar pertinentemente la información de los textos. En cambio, la mejora identificada en los estudiantes con un nivel de comprensión bajo no se mantuvo y volvieron a seleccionar la información de los textos de referencia de manera inadecuada.

FIGURA 2

Porcentaje de estudiantes que seleccionaron la información de los textos adecuadamente (puntuación 3)



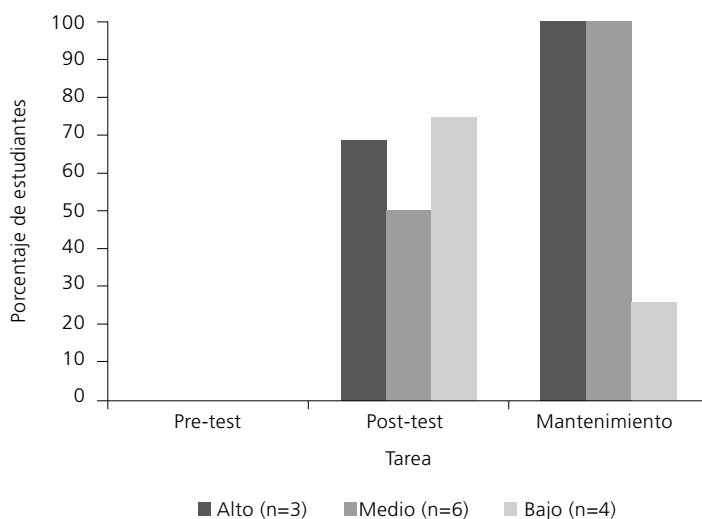
Fuente: elaboración propia.

Título

Previamente a la intervención, todos los estudiantes, independientemente de su nivel de comprensión lectora, escribieron textos sin título o con uno que no reflejaba el tema de la síntesis (figura 3). Al finalizar la intervención, 66.67% de los alumnos con un nivel de comprensión alto, 50% con nivel medio y 75% con un nivel bajo elaboraron un título adecuado para la síntesis. El resto utilizó el de uno de los textos o una combinación de los títulos de ambos textos. En el mantenimiento, todos aquellos con un nivel de comprensión alto y medio elaboraron un título adecuado para su texto, mientras que solo un estudiante con un nivel bajo escribió uno adecuado.

FIGURA 3

Porcentaje de estudiantes que elaboraron un título adecuado para su texto (puntuación 3)



Fuente: elaboración propia.

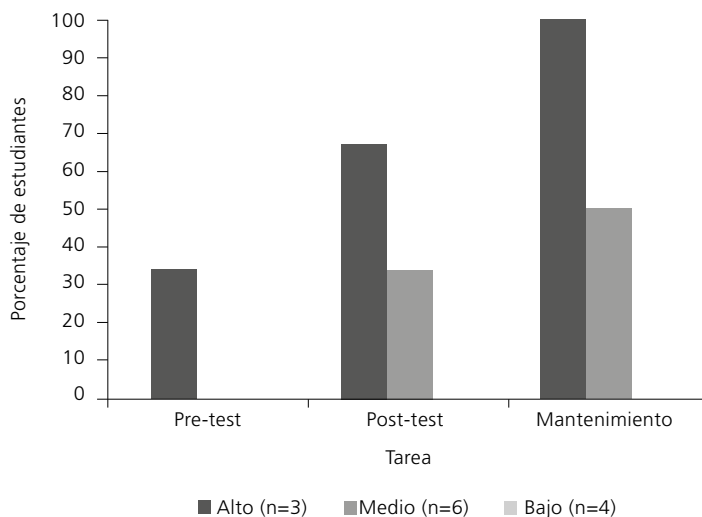
Organización intertextual

Antes de la intervención, solo un estudiante con un nivel de comprensión alto elaboró un eje estructurador para su texto (figura 4). El resto presentó sus trabajos en forma de resúmenes yuxtapuestos o de lista de ideas. Al acabar la intervención, 66.67% de aquellos con un nivel

de comprensión alto y 33.33% de nivel medio produjeron una estructura adecuada. En cambio, los de nivel bajo continuaron elaborando textos en forma de resúmenes yuxtapuestos o lista de ideas. Un estudiante con un nivel de comprensión alto, dos con un nivel medio y uno con nivel bajo consiguieron crear una estructura intentada para su texto. Dos meses después, todos los de nivel de comprensión alto y la mitad de nivel medio elaboraron síntesis con una estructura adecuada, mientras que los de nivel bajo siguieron elaborando textos en forma de resúmenes yuxtapuestos o lista de ideas.

FIGURA 4

Porcentaje de estudiantes que elaboraron una estructura adecuada para su texto (puntuación 3)



Fuente: elaboración propia.

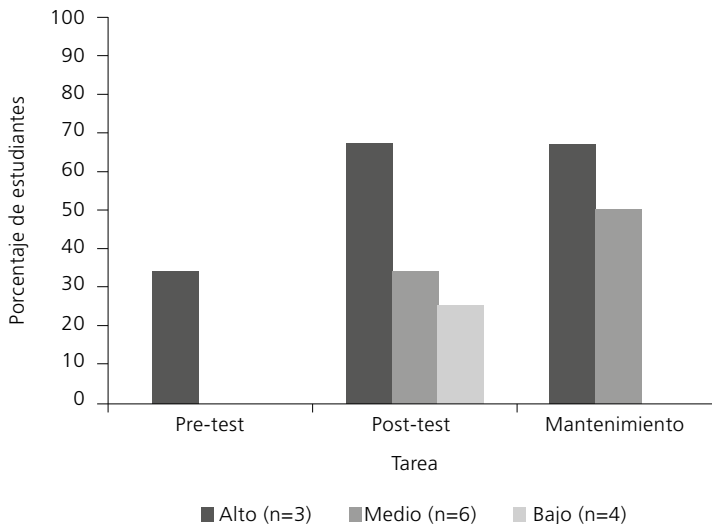
Organización intratextual

Inicialmente, solo una estudiante con un nivel de comprensión alto fue capaz de conectar la mayoría de las ideas de su texto (figura 5). Los demás los produjeron con pocas o algunas ideas conectadas entre sí. Al finalizar la intervención, 66.67% de los estudiantes con un nivel alto, 33.33% de nivel medio y 25% de nivel bajo elaboraron textos con la mayoría de las ideas conectadas. El resto los hicieron con pocas o algunas

ideas conectadas. En el mantenimiento, 66.67% de los estudiantes con un nivel de comprensión alto y la mitad aquellos con un nivel medio escribieron textos con la mayoría de las ideas conectadas. En cambio, los de nivel bajo siguieron elaborando síntesis con pocas o alguna de las ideas conectadas.

FIGURA 5

Porcentaje de estudiantes que produjeron textos con la mayoría de ideas conectadas (puntuación 3)



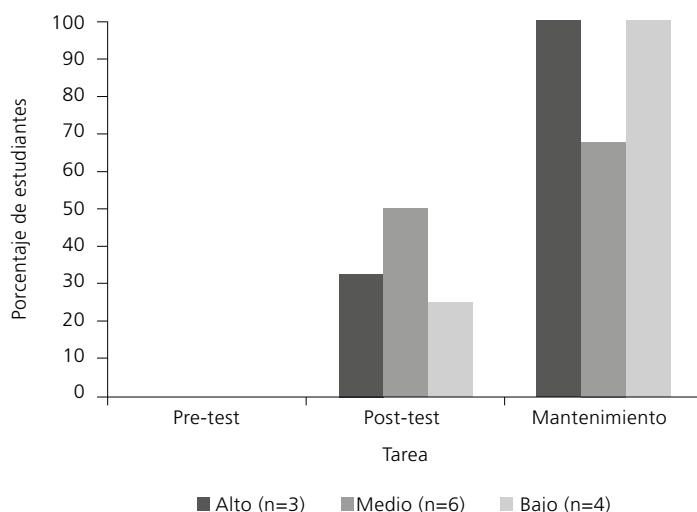
Fuente: elaboración propia.

Presencia de errores

Antes de la intervención, independientemente del nivel de comprensión lectora, los estudiantes produjeron textos que incluían algunos errores (figura 6). Después de la intervención, 33.33% de alumnos con un nivel de comprensión alto, 50% de nivel medio y 25% de nivel bajo elaboraron textos sin errores que comprometieran su comprensión. En el mantenimiento, 66.67% de los estudiantes con un nivel de comprensión alto y la mitad de los que presentaban un nivel medio escribieron textos con la mayoría de las ideas conectadas. En cambio, los trabajos escritos por el resto de los estudiantes, aunque eran comprensibles en su conjunto, presentaban algunos errores.

FIGURA 6

Porcentaje de estudiantes que produjeron textos sin errores (puntuación 2)



Fuente: elaboración propia.

Conclusión y discusión

Mediante el programa de intervención llevado a cabo, se esperaba ayudar a los estudiantes a mejorar sus textos en términos de selección, integración y organización de la información. Los resultados, en general, corroboran esta expectativa. Después de la intervención, la mayoría fue capaz de utilizar el tema de la síntesis como un objetivo que les permitiera seleccionar la información relevante de los textos de referencia. También transformaron este tema en un título que reflejara el nuevo eje estructurador de su texto, y organizaron y conectaron las ideas relevantes alrededor de este eje con la ayuda de un organizador gráfico. Además, elaboraron textos sin errores que comprometieran su comprensión. Estos resultados, junto con los obtenidos en otros estudios (Kirkpatrick y Klein, 2009; Zhang, 2013), ponen de manifiesto la importancia de secuenciar y enseñar cada una de las estrategias específicas que implican los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de síntesis a partir de diversos textos.

Por otro lado, se esperaba que el impacto de la intervención variara en función del nivel de comprensión lectora. Los resultados obtenidos

confirman esta expectativa, puesto que la mayoría de los estudiantes que tenían un nivel alto mejoraron sus textos de síntesis en mayor medida que aquellos con un nivel medio y bajo.

En conjunto, los resultados indican que la intervención tuvo un mayor efecto en los estudiantes con un nivel de comprensión lectora alto y más moderado en el caso de aquellos con niveles medio y bajo. Estos resultados difieren de los obtenidos en investigaciones previas que indican que los de nivel de comprensión bajo se beneficiaron de la intervención de la misma manera que los de medio y alto, a pesar de que estos últimos presentaran un mayor dominio de la escritura antes y después de la intervención (De La Paz *et al.*, 2014). También es importante destacar que algunos estudiantes con niveles de comprensión alto y medio que no mejoraron sus textos en el post-test, lo hicieron en la mayoría de las dimensiones en el mantenimiento. En otras investigaciones centradas en la intervención en procesos de escritura se han encontrado resultados similares (Hacker, Dole, Ferguson, Adamson *et al.*, 2015; Zumbrunn y Bruning, 2013). Estos resultados apuntan que algunos estudiantes con niveles de comprensión mayores son capaces de interiorizar las estrategias en relación con los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de una síntesis y de utilizarlas de forma independiente al finalizar la intervención, mientras que otros, con niveles más bajos, requieren de más tiempo y práctica para ello. A la luz de estos resultados, parece necesario examinar con más profundidad el impacto del nivel de comprensión lectora en los beneficios obtenidos de intervenciones centradas en la producción de síntesis a partir de múltiples textos, con el objetivo de diseñar y proporcionar herramientas y ayudas más ajustadas para atender a la diversidad de necesidades que pueden presentar los estudiantes al enfrentarse a este tipo de tareas.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio son mayoritariamente de carácter descriptivo y provienen de una muestra reducida –por lo que es necesario interpretarlos en términos de tendencias que es preciso contrastar en investigaciones futuras– ponen de manifiesto que los estudiantes, independientemente de su nivel de comprensión lectora, fueron capaces de utilizar algunas herramientas y estrategias, como la presentación de los objetivos de la síntesis en forma de pregunta para seleccionar la información relevante de los textos de referencia o la transformación de esta pregunta en un título que intenta reflejar el eje estructurador desarrollado para sus textos. Sin embargo, los resultados también apuntan que algunos

estudiantes, especialmente los que presentan un nivel de comprensión bajo, tienen dificultades para utilizar estrategias que requieren el uso integrado y recursivo de los procesos de lectura y escritura que implican la producción de una síntesis, como es el caso de la creación de un eje estructurador alrededor de una macroproposición o la conexión de las ideas en el propio texto. Estrategias de este tipo requieren ir más allá de la selección, integración y organización de la información, ya que además implican procesos de planificación (por ejemplo, decisiones retóricas básicas), textualización y revisión, que no fueron abordados explícitamente en la intervención desarrollada. En este sentido, los resultados obtenidos apuntan que el hecho de que los estudiantes seleccionen la información relevante de los textos de referencia y que la organicen en función de los objetivos de la tarea, no garantiza aún que sean capaces de plasmar esta organización en su propio texto, elaborando una estructura que permita articular la coherencia y cohesión del producto de síntesis final (Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007).

Así pues, además de ayudar a los estudiantes, sobre todo en el caso de los que presentan niveles de comprensión lectora medios y bajos, a desarrollar y/o mantener las estrategias de selección, integración y organización, imprescindibles para llevar a cabo los primeros pasos para la producción de una síntesis escrita, también parece necesario incardinar el trabajo de dichas estrategias en el contexto de intervenciones más amplias, en las cuales poder incorporar progresivamente el trabajo explícito y sistemático de otras estrategias específicas vinculadas tanto a los procesos de planificación como a los procesos de textualización y revisión del texto escrito.

Referencias

- Boscolo, Pietro; Arfé, Barbara y Quarisa, Mara (2007). "Improving the quality of students' academic writing: An intervention study", *Studies in Higher Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 419-438.
- Bracewell, Robert J.; Frederiksen, Carl H. y Frederiksen, Janet Donin (1982). "Cognitive processes in composing and comprehending discourse", *Educational Psychologist*, vol. 17, núm. 3, pp. 146-164.
- Britt, M. Anne y Rouet, Jean François (2012). "Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition", en J. R. Kirby y M. J. Lawson (eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 276-314.

- Britt, M. Anne y Sommer, Jodie (2004). "Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks", *Reading Psychology*, vol. 25, núm. 4, pp. 313-339.
- Cerdán, Raquel y Vidal-Abarca, Eduardo (2008). "The effects of tasks on integrating information from multiple documents", *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, núm. 1, pp. 209-222.
- De La Paz, Susan; Felton, Mark; Monte-Sano, Chauncey; Croninger, Robert; Jackson, Cara; Deogracias, Jeehye Shim y Hoffman, Benjamin Polk (2014). "Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning", *Theory & Research in Social Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 228-274.
- De La Paz, Susan; Monte-Sano, Chauncey; Felton, Mark; Croninger, Robert; Jackson, Cara y Piantedosi, Kelly Worland (2017). "A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies", *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 31-52.
- Firetto, Carla M. (2020). "Learning from multiple complementary perspective: A systematic review", en P. Van Meter, A. List, D. Lombardi y P. Kendeou (eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*, Nueva York: Routledge, pp. 223-244.
- Floristán, Alfredo (coord.) (2002). *Historia moderna universal*, Barcelona: Ariel.
- Flower, Linda; Stein, Victoria; Ackerman, John; Kantz, Margaret J.; McCormick, Kathleen y Peck, Wayne C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press.
- Gil, Laura; Braten, Ivar; Vidal-Abarca, Educarado y Stromso, Helge I. (2010). "Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35, núm. 3, pp. 157-173.
- Grup Promotor/Santillana Educación (2007). *Geografía i Història, 2n. ESO*, Barcelona: Grup Promotor/Santillana Educación.
- Hacker, Douglas J.; Dole, Janice A.; Ferguson, Monica; Adamson, Sharon; Roundy, Linda y Scarpulla, Laura (2015). "The short-term and maintenance effects of self-regulated strategy development in writing for middle school students", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 31, núm. 4, pp. 351-372.
- Hammann, Lynne A. y Stevens, Robert J. (2003). "Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study", *Journal of Literacy Research*, vol. 35, núm. 2, pp. 731-756.
- Hayes, John R. y Flower, Linda S. (1980). "Identifying the organization of writing processes", en L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-30.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, Lori C. y Klein, Perry D. (2009). "Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre", *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 4, pp. 309-321.
- Klein, Perry D.; Haug, Katrina N. y Arcon, Nina (2017). "The effects of rhetorical and content subgoals on writing and learning", *The Journal of Experimental Education*, vol. 85, núm. 2, pp. 291-308.

- List, Alexandra (2020). "Six questions regarding strategy use when learning from multiple texts", en D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. M. Parkinson (eds.), *Handbook of strategies and strategic processing*, Nueva York: Routledge, pp. 119-140.
- List, Alexandra y Alexander, Patricia A. (2019). "Toward an integrated framework of multiple text use", *Educational Psychologist*, vol. 54, núm. 1, pp. 20-39.
- Martínez, Isabel; Mateos, Mar; Martín, Elena y Rijlaarsdam, Gert (2015). "Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality", *Journal of Writing Research*, vol. 7, núm. 2, pp. 275-302.
- Martínez, Tomás; Vidal-Abarca, Eduardo; Sellés, Pilar y Gilabert, Ramiro (2008). "Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 3, pp. 319-332.
- Mateos, Mar; Martín, Elena; Villalón, Ruth y Luna, María (2008). "Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks", *Reading and Writing*, vol. 21, núm. 7, pp. 675-697.
- Mateos, Mar y Solé, Isabel (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Mateos, Mar; Solé, Isabel; Martín, Elena; Cuevas, Isabel; Miras, Mariana y Castells, Núria (2014). "Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity", en G. Rijlaarsdam, P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (eds.), *Writing as a learning activity*, Leiden: Brill, p. 169-190.
- Molas, Pere; Bada, Joan; Escartín, Eduard; Sánchez, Fernando; Gual, Valentí y Martínez, Miquel A. (1993). *Manual de Historia Moderna*, Barcelona: Ariel.
- Nelson, Nancy (2008). "The reading-writing nexus in discourse research", en C. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, Nueva York: Erlbaum, pp. 435-450.
- Perfetti, Charles A.; Rouet, Jean François y Britt, M. Anne (1999). "Toward a theory of documents representation", en H. Van Oostendorp y S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading*, Mahwah: Erlbaum, pp. 99-122.
- Risemberg, Rafael (1996). "Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources", *Reading Research and Instruction*, vol. 35, núm. 4, pp. 365-383.
- Segev-Miller, Rachel (2004). "Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-33.
- Segev-Miller, Rachel (2007). "Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies", en G. Rijlaarsdam (series ed.), M. Torrance, Luuk van Waes y David Galbraith (volum eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications*, vol. 20, Amsterdam: Elsevier, pp. 231-250.
- Solé, Isabel; Mateos, Mar; Miras, Mariana; Martín, Elena; Castells, Núria; Cuevas, Isabel y Gràcia, Marta (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, núm. 3, pp. 329-347.

- Solé, Isabel; Miras, Mariana; Castells, Núria; Espino, Sandra y Minguela, Marta (2013). "Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task", *Written Communication*, vol. 30, núm. 1, 63-90.
- Spivey, Nancy (1990). "Transforming texts: Constructive processes in reading and writing", *Written Communication*, vol. 7, núm. 2, pp. 256-287.
- Spivey, Nancy (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*, San Diego: Academic Press.
- Spivey, Nancy y King, James R. (1989). "Readers as writers composing from sources", *Reading Research Quarterly*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-26.
- Tenenti, Alberto (2000). *La Edad Moderna: Siglos XVI-XVIII*, Barcelona: Crítica.
- Tierney, Robert J. y Shanahan, Timothy (1996). "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes", en R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, Hillsdale, NJ, England: Erlbaum, vol. II, pp. 246-280.
- Tynjälä, Päivi (2001). "Writing, learning and the development of expertise in higher education", en P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 37-56.
- Zhang, Cui (2013). "Effect of instruction on ESL students' synthesis writing", *Journal of Second Language Writing*, vol. 22, núm. 1, pp. 51-67.
- Zumbrunn, Sharon y Bruning, Roger (2013). "Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development", *Reading and Writing*, vol. 26, núm. 1, pp. 91-110.

Artículo recibido: 17 de enero de 2020

Dictaminado: 19 de mayo de 2020

Segunda versión: 19 de junio de 2020

Tercera versión: 6 de julio de 2020

Aceptado: 10 de julio de 2020

EDUCADORAS DIFERENCIALES EN CHILE FRENTE A LAS POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS

Incluir, estandarizar y desobedecer

FABIÁN INOSTROZA / ALEJANDRA FALABELLA A.

Resumen:

En el mundo, se han expandido las políticas de estandarización y rendición de cuentas por resultados, y a su vez, en los últimos años, ha crecido la demanda por generar escuelas más inclusivas. Uno de los actores centrales para lograr tal inclusión son las educadoras diferenciales (maestra de educación especial), sin embargo, existe escasa investigación sobre ellas. Esta investigación pretende comprender los modos en que estas políticas influyen en su trabajo y en sus subjetividades. Para ello, se desarrolló un estudio de casos, en el que se entrevistaron a diez educadoras en Chile, luego se seleccionaron a dos de ellas, a las que se les realizó un seguimiento etnográfico durante cinco meses (240 horas de observación). Los hallazgos relevan una identidad docente tensionada que se debate entre la inclusión y la estandarización, como también se evidencian resistencias por parte de las docentes frente a los mandatos de la rendición de cuentas.

Abstract:

At the global level, the policies of standardization and results-based accountability have expanded, and in recent years, the simultaneous demand for more inclusive schools has increased. Some of the central actors for attaining inclusion are special education teachers, yet little research has focused on them or on their work. The current study has attempted to understand how the policies of standardization and results-based accountability influence these teachers' work and attitudes. To reach this goal, a case study in Chile conducted interviews with ten special education teachers, followed by the selection of two of them to participate in ethnographic follow-up for five months (240 hours of observation). The findings reveal teacher identities caught between inclusion and standardization, along with evidence of teacher resistance to the mandates of accountability.

Palabras clave: políticas educativas; estandarización; rendición de cuentas; educadoras; educación especial.

Keywords: educational policies; standardization; accountability; special education teachers.

Fabián Inostroza: investigador de la Universidad de Las Américas, Escuela de Educación Parvularia. República núm. 71, Santiago Centro, Chile. CE: fabian.uah.doc@gmail.com (ORCID: 0000-0003-1530-2266).

Alejandra Falabella A.: investigadora de la Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. Santiago, Chile. CE: afalabel@uahurtado.cl (ORCID: 0000-0003-2755-4911).

Introducción

La escuela históricamente se ha caracterizado por estar organizada por una gramática asociada a la homogeneización y normalización de educandos (Dussel, 2006; Tyack y Cuban, 2001). De hecho, esta institución se ha focalizado en la educación del alumnado considerado como “normal” y segregando a colectivos que se escapan de lo impuesto por cada sociedad, como lo han sido estudiantes con discapacidad, migrantes, con alguna necesidad educativa especial (NEE) o aquellos que se encuentran en situación de pobreza extrema, es decir, todos los alumnos que han sido marcados como diversos (Graham y Slee, 2008; Youdell, 2010).

Sin embargo, en los últimos años, ha emergido una sentida demanda por la inclusión escolar, la que ha sido promovida por agencias intergubernamentales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2017), por medio de su programa Agenda en Educación para el 2030, donde se refuerza el discurso tendiente a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos los educandos.

Hoy, la escuela no debe solamente obtener un desempeño de “calidad”, sino que además debe ser inclusiva. En este sentido, las demandas por lograr mayores cuotas de inclusión y justicia social en las instituciones escolares se entrecruzan con la creciente expansión de las políticas de estandarización, evaluación y rendición de cuentas con altas consecuencias (Parcerisa y Falabella, 2017; Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019). Estas regulaciones y normativas han manifestado en sus discursos oficiales que sean los profesores y otros actores escolares los protagonistas en la puesta en práctica de las intenciones y metas de las políticas.

Entre estos actores, existe uno que tiene un rol central para la puesta en práctica de la inclusión: las educadoras diferenciales (*special education teachers*, en el ámbito anglosajón, maestras especiales o terapéuticas en Iberoamérica). No obstante, en la literatura científica producida en Chile, en torno a las políticas y a la inclusión, estas docentes han sido invisibles y escasamente estudiadas.

La literatura científica en Chile manifiesta que existe una escasa investigación empírica sobre estas docentes, la que se ha encargado principalmente de examinar los desafíos que las políticas de inclusión educativa han significado para su identidad docente y desempeño profesional. Específicamente se han explorado y descrito las percepciones, creencias y actitudes de directivos, profesores de educación básica y de educadoras diferenciales,

cuando han tenido que implementar acciones de co-enseñanza y diversificación curricular en escuelas regulares y especiales (véase, Manghi, Julio, Conejeros y Donoso, 2012; Oyarzún, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

En un escenario educativo, en el que las educadoras diferenciales deben poner en práctica la inclusión escolar –en escuelas caracterizadas históricamente por una gramática escolar focalizada en la homogeneización y normalización de educandos, aspecto que ha sido amplificado e intensificado por la estandarización de los procesos educativos que promueven la rendición de cuentas con altas consecuencias (Ball, 2016; Braun y Maguire, 2018)– es donde se despliegan discursos y prácticas tendientes a la diversificación curricular y al apoyo pedagógico individualizado para todos los estudiantes de acuerdo con sus necesidades educativas, trabajo que se torna contracultural y altamente tensionante. Por tanto, el presente estudio pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los discursos y prácticas que producen las educadoras diferenciales en torno a las políticas de rendición de cuentas?, ¿cómo estas políticas afectan a su trabajo pedagógico y subjetividades docentes?

Antecedentes contextuales

El mercado educativo en Chile

En las últimas décadas las reformas educativas que se han adoptado en diversas latitudes han incorporado instrumentos provenientes de la Nueva Gestión Pública (NPM, por sus siglas en inglés) para descentralizar y dinamizar la gestión de los sistemas escolares, junto con la consecuente incorporación de lógicas de mercado como la elección de los padres de las escuelas, la competencia entre instituciones educativas para captar alumnos, la selección de los educandos por sus capacidades o méritos académicos, entre otros (Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019). No obstante, cada país ha seleccionado diversos mecanismos para regular la educación que ofrecen a sus ciudadanos, combinando diversas modalidades e instrumentos, los que se aproximan más a una lógica de mercado (como el caso de Chile e Inglaterra) y otros a una más estatal (Finlandia, Canadá, Francia, entre otros).

En particular, el caso chileno es emblemático por constituirse como uno de los sistemas educativos orientados por lógicas de mercado de más larga data y que hasta el día de hoy sigue siendo predominantemente orientado por las fuerzas de la oferta y demanda. La reestructuración del sistema

educativo de este país se produjo en la década de 1980, durante la dictadura de Augusto Pinochet. Siguiendo los lineamientos del neoliberalismo que proponía la Escuela de Economía de Chicago y su ideólogo, Milton Friedman, la educación en Chile pasó de la administración pública a ser regulada por los municipios, corporaciones, fundaciones y agentes privados (Almonacid, Luzón y Torres, 2008; Bellei, 2015; Falabella, 2020).

Entre las principales medidas que se implementaron en dicha reforma, siguiendo lineamientos de inspiración neoliberal, se encuentran: la descentralización de la administración educativa, pasando a ser los municipios los responsables de la gestión y de la provisión de la educación estatal. En términos de financiamiento, se centró en la entrega de una subvención per cápita (o voucher) por parte del Estado a cada escuela; de la misma manera, se formuló que la elección parental de los centros escolares fuese el eje de la reforma (privilegiando la libertad de elección), además de la competencia entre las instituciones escolares por captar estudiantes y la promoción de los actores privados como proveedores de educación primaria y secundaria (Bellei, 2015; Carrasco y Fromm, 2016; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Junto con las medidas enunciadas, a finales del periodo dictatorial (1988) se creó la evaluación estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), la que tiene un carácter anual y censal y que evalúa los rendimientos de los alumnos en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Ciencias naturales en los niveles de cuarto y octavo grados de primaria, y segundo año de educación secundaria. Los resultados de esta evaluación son publicados a las comunidades escolares y en la prensa desde el año 1995, cifras e indicadores que teóricamente permitirían a los padres orientarse respecto de la decisión de los colegios en los que matricularían a sus hijos (Almonacid, Luzón y Torres, 2008; Bellei, 2015).

Asociada a la evaluación del Simce y con la intención de monitorear, supervisar y retroalimentar a las escuelas, en 2011 se creó el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, el que dotó al sistema educativo chileno de una institucionalidad que se encargara de la mejora en los resultados de aprendizaje que mide la prueba estandarizada Simce, por medio de la Agencia de la Calidad y de la supervisión y fiscalización de los recursos así como de la implementación de las políticas educativas a través de la Superintendencia de Educación.

Es en un contexto de mercado educativo como el descrito, que el Estado de Chile, a través de la “vigilancia y regulación a distancia” (Falabella,

2016), ha incorporado iniciativas legislativas relativas al ámbito educacional, tendientes al logro de grados cada vez más amplios de equidad, calidad e inclusión en las escuelas. En este sentido, es que se han promulgado un conjunto de políticas que introducen mecanismos de rendición de cuentas, los que al mismo tiempo son acompañados por principios de inclusión escolar y de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los educandos.

Así, la inclusión escolar será entendida en este estudio desde una perspectiva epistémica poscrítica, en la que esta noción refiere a un proceso dinámico en el que se pretende incorporar a estudiantes que han sido históricamente marginados de la educación regular por sus marcadores de subjetividad (discapacidad, etnia, vulnerabilidad, género, lengua, entre otros) a un espacio razonado y construido para un “alumno norma”. Por tanto, desde este enfoque, la inclusión-exclusión se producen simultáneamente en cuanto se nombren y etiqueten a los sujetos escolares como “otros” y se produzcan relaciones de poder dentro de la institución escolar que sitúen a un determinado estudiante en una posición de inferioridad respecto de la “norma de educando” elaborada discursivamente (Graham y Slee, 2008; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Inostroza, 2015; Youdell, 2010).

En cuanto a las políticas más relevantes en materia de inclusión escolar que se han promulgado en los últimos años, estas se han caracterizado por promover que todos los educandos –independiente de sus capacidades, etnias, identidades de género, lenguaje, clase social, entre otros marcadores de subjetividad– hagan efectivo el derecho de educarse en la escuela regular, de participar del mismo currículum y de esta forma hacerlos partícipes de similares trayectorias educativas y oportunidades de aprendizaje (Apablaza, 2018; Rojas Fabris, 2018). Entre las legislaciones más emblemáticas en los últimos 20 años, se encuentran: el Programa de Integración Escolar (PIE),¹ Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2009), decreto 170 (2009), decreto 83 (2015), Ley de Inclusión Escolar (2016), entre otras.

En concordancia con lo planteado, en algunas de las políticas mencionadas se han incorporado mecanismos de rendición de cuentas o *accountability*, instrumentos que responsabilizan a las escuelas y sus actores educativos por el uso y gestión de los recursos humanos y financieros proporcionados a estas instituciones. Ejemplos emblemáticos de estas legislaciones en Chile, corresponden a la ley de Subvención Escolar Preferencial (2009), la que instaló un tipo de *accountability* de mercado o por desempeño con altas consecuencias (Falabella y de la Vega, 2016). Otro ejemplo de política que

sigue esta lógica se constituye con el decreto 170 del año 2009, el que instala una rendición de cuentas de tipo burocrático o estatal al condicionar la entrega de recursos económicos a las escuelas por medio de evidencias como los diagnósticos médicos para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos (Peña, 2013).

Marco teórico y conceptual

Estándares y políticas de rendición de cuentas (o *accountability*) en educación

En el ámbito educativo se ha definido que los estándares corresponden a constructos teóricos que sirven de referencia para lograr ciertas metas vinculadas principalmente al aprendizaje del estudiantado. De hecho, tal y como lo señala Darling-Hammond (2004), los estándares han sido útiles para determinar el conocimiento, las habilidades y competencias que debe desarrollar el alumnado para tener éxito como futuros ciudadanos. En el sistema educativo chileno, actualmente se ha propuesto de manera puntual que los estándares vinculados al aprendizaje corresponden a referentes que orientan a los actores educativos respecto de los saberes que los estudiantes deben demostrar en evaluaciones censales como el Simce, de tal forma de dar cuenta del cumplimiento de los conocimientos estipulados en el currículum oficial (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Con la introducción de principios provenientes de la economía, de influencia neoliberal, a la educación, el uso de estándares se ha intensificado. Esta tendencia se ha logrado por medio de la instalación de una serie de reformas basadas en estándares (RBE), las que han generado un cambio cultural en las instituciones escolares, ligado a la medición objetiva de dimensiones tan complejas como los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que bajo este enfoque pueden ser susceptibles de ser reducidos a una cifra o un número determinado (Apple, 2012; Cassasus, 2010; Harvey, 2005).

Adicionalmente, este tipo de mecanismos les permite a los gobiernos mantener el control a distancia de las escuelas por medio de un artefacto de vigilancia y supervisión (en términos foucaultianos) de origen conductista, el que puede llevar aparejadas consecuencias como premios y sanciones para las escuelas y los actores educativos (Ball, 2016; Popkewitz, 2013).

Al respecto, en esta investigación se comprenderá la estandarización en el sentido del uso de modelos de aprendizaje para alinear y centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje al entrenamiento del alumnado (*teach to*

the test, en la literatura anglosajona) para la evaluación estandarizada Simce, específicamente. Si bien es deseable que todos los estudiantes alcancen las mismas metas de aprendizaje (específicamente aquellos con NEE), en este estudio se centrará la atención en aquellas prácticas pedagógicas que despliegan los docentes vinculadas a la instrucción focalizada, puntualmente en los saberes y habilidades que el test pretende evaluar, con los consecuentes efectos derivados de estas acciones: reducción curricular, énfasis en las asignaturas que mide la prueba y la tecnificación de la profesión docente (véase, Jennings y Bearak, 2014).

Vinculados con la medición y los estándares, se encuentra la rendición de cuentas, lógica que se ha introducido por medio de políticas como la ley SEP o el decreto 170 en el sistema escolar chileno.

Las políticas de rendición de cuentas emergen en la década de los ochenta del siglo XX, como una forma de reformar al sistema público, para brindarle mayor dinamismo al burocrático y lento accionar del Estado, integrando los modelos de gestión empresarial en la administración y provisión de los servicios públicos como la educación, la salud, la previsión social, entre otras (Fardella y Sisto, 2015; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

A su vez, estas políticas forman parte de un paquete de recomendaciones, emanadas desde organismos intergubernamentales, que cuentan con una potente influencia en el ámbito educativo. Entre estas agencias se encuentran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), las que han influido por medio de la introducción de lógicas de mercado y *accountability* educativo en las agendas políticas locales de una gran variedad de países (Ball, 2016; Falabella, 2014; Liasidou y Symeou, 2018; Parcerisa y Falabella, 2017; Verger, Fontdevilla y Parcerisa, 2019).

En el ámbito educativo, las políticas de rendición de cuentas se definen como una relación contractual que se establece entre un actor específico (una escuela) y una contraparte, que usualmente corresponde al Estado, que es quien proporciona el financiamiento a las instituciones escolares. Este vínculo se caracteriza porque el actor (escuela) se encuentra obligado a rendir cuentas respecto de sus cursos de acción y el uso del financiamiento recibido. En tanto, su contraparte (el Estado) puede exigir evidencias, supervisar y vigilar el cumplimiento de metas y producir consecuencias para este actor, las que pueden ser materializadas por medio de incentivos y sanciones (Falabella, 2020; Parcerisa y Falabella, 2017; Webb, 2011).

En términos de taxonomías de rendición de cuentas, a nivel internacional se destacan las clasificaciones elaboradas por Darling-Hammond (2004), quien distingue cinco tipos: político, legal, burocrático, profesional y mercado. En tanto, Maroy y Voison (2013) producen otra distinción entre modelos denominándolos como: *strong accountability*, de tipo neoburocrático, reflexivo y *soft accountability*. Los investigadores Falabella y de la Vega (2016), a través de una revisión de literatura mundial, proponen que los enfoques de rendición de cuentas en educación más utilizados corresponden a: estatal o burocrático, por desempeño o de mercado y el profesional. En el caso de Chile, el enfoque que ha orientado las últimas políticas educativas es el de responsabilización por desempeño o de mercado (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014; Falabella y de la Vega, 2016, Parcerisa y Falabella, 2017); es decir, aquel que se caracteriza porque una institución o un actor educativo se comprometen a cumplir con ciertas metas estandarizadas, las que están asociadas a la entrega de recursos económicos por parte del Estado, los que son gestionados por las mismas instituciones educativas y que además, en caso de que la escuela no cumpla con la mejora escolar comprometida, podría ser retirado el reconocimiento oficial, el financiamiento recibido y, con ello, ser eventualmente cerrada.

Discurso y gubernamentalidad

La noción de discurso que se emplea en esta investigación corresponde a la elaborada por Michel Foucault, que se inserta en el marco del postestructuralismo (Da Silva, 2001; Foucault, 2013; Larraín, 2011; Popkewitz y Brennan, 2000), dado que para el pensador francés el discurso no está compuesto solo por signos lingüísticos, sino que más bien estos exceden la naturaleza eminentemente lingüística y, por ende, desde esta perspectiva abandona el isomorfismo del lenguaje con la realidad.

Desde la analítica foucaultiana, el discurso corresponde a una noción fluida, móvil, que emerge bajo ciertas condiciones históricas específicas. Una de las características más relevantes de esta noción es que produce y configura realidades y a la vez es un objeto de disputa y de lucha política, ya que por medio de esta noción se define lo que es “apropiado, bueno y, en definitiva, verdadero para una sociedad determinada” (Foucault, 2013:174).

En este sentido es muy relevante considerar una de las premisas que sostiene Foucault (2013), la que permite comprender esta noción y al mismo tiempo distinguirla de otras provenientes por ejemplo del campo

de la lingüística o de la filosofía. Esta característica correspondería a la dimensión ontológica del discurso: este produce lo que nombra, es decir, configura el mundo social y constituye las subjetividades de los individuos (Castro, 2008).

El discurso corresponde a un acontecimiento, dado que emerge de una constelación de condiciones históricas, materiales, sociales, políticas e institucionales que permiten en un momento dado su emergencia. Es decir, el discurso concentra su operación en un sustrato que le da soporte y que corresponde a su materialidad (Castro, 2008; Foucault, 2013).

Vinculada a la noción de discurso, en su dimensión ontológica, se encuentra la de gubernamentalidad, es decir, la mentalidad de gobierno, la que tiene como objeto la población y más específicamente la regulación de las conductas de los sujetos (Foucault, 2006). En este sentido la gubernamentalidad del Estado, como la conceptualiza Ramos (2012), persigue inducir en los individuos conductas deseables para el aparato estatal, entre ellas se encuentran las asociadas al ámbito de la educación. De este modo, las políticas de rendición de cuentas tendrían injerencia en el tipo de docente o educador que es deseable para los fines del Estado, por tanto, esta construcción teórica permitiría realizar el nexo entre las intenciones de las legislaciones y la constitución de las subjetividades de los actores educativos.

En síntesis, al asumir el discurso desde una perspectiva foucaultiana, se tiene que comprender que esta noción está atravesada por una diversidad de relaciones de saber-poder, por ende, el lenguaje no es ahistórico, no es apolítico, ni mucho menos neutro, ya que no solo define las realidades materiales, sino que también lo que es “normal”, “bueno”, “legítimo” o “la verdad” en una sociedad determinada (Popkewitz y Brennan, 2000). Lo anteriormente mencionado tendrá impactos relevantes en la configuración de la educación y desde la gubernamentalidad la constitución de subjetividades de los docentes en un determinado contexto educativo.

Metodología

Diseño de investigación

Este estudio se desarrolló sustentado en una tradición cualitativa de investigación (Creswell, 2007; Sandín, 2003), asumió una perspectiva poscrítica en torno al fenómeno de interés (Cherryholmes, 1999; Da Silva, 2001; Foucault, 2013; Larraín, 2011), considerando que el discurso posee una

dimensión ontológica, es decir, este configura la realidad y constituye subjetividades. Por ello, tanto para organizar el *corpus* discursivo y para luego analizarlo se emplearon herramientas teóricas-metodológicas desde una analítica foucaultiana.

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso con enfoque etnográfico (Guber, 2004; Rockwell, 2009) que se llevó a cabo en dos fases. En una primera etapa se desarrollaron entrevistas en profundidad a diez educadoras diferenciales respecto de las políticas de rendición de cuentas. Con estas entrevistas se buscó indagar en los discursos de las participantes la influencia que ejercen estas políticas en su trabajo pedagógico y en sus subjetividades docentes.

En una segunda etapa se seleccionaron a dos educadoras, correspondientes a los casos de estudio. El propósito fue buscar criterios de diferenciación entre ambos casos, para ello se consideró: el grado de afinidad de estas docentes a las políticas de rendición de cuentas, la posición de la escuela en la que se desempeñaban en el mercado educativo, la clasificación de la institución escolar de acuerdo con sus resultados en la evaluación Simce y la dependencia de este centro escolar (municipal/particular subvencionado).

A estas educadoras se les realizó un seguimiento etnográfico durante un semestre académico a cada una, equivalentes a cinco meses, una vez a la semana, registrando episodios, conversaciones y eventos clave por medio de un cuaderno de campo. En total, se desarrollaron 120 horas de observación por cada docente, con un total de 240 horas de observación no participante.

Participantes, procedimientos e instrumentos

Para escoger a las informantes, se empleó en una primera fase una selección no probabilística, intencionada por conveniencia (Patton, 1990), en la que se invitó a participar a diez educadoras diferenciales de diez instituciones escolares que estuvieran adheridas a políticas de rendición de cuentas.

En tanto, las educadoras correspondientes a los casos de estudio se escogieron siguiendo una selección basada en criterios (Patton, 1990), tales como: percepción de la influencia de la rendición de cuentas en su trabajo pedagógico, cargo y funciones que desempeñaban en las escuelas, posición de mercado de las organizaciones educativas y nivel de presión a la que estaban expuestas las instituciones escolares a las que pertenecían, entre otros.

Respecto de las educadoras seleccionadas para los casos de estudio, una de ellas, denominada “María,” se desempeñaba como educadora diferencial encargada de trabajar con profesores y alumnos del segundo ciclo de enseñanza básica (5° a 8° grados de primaria); ella manifestó que existían influencias de las políticas de rendición de cuentas en su trabajo pedagógico y que además ejercía en la escuela municipal Los Mayos, clasificada como “insuficiente o en recuperación” y con riesgo de ser cerrada, institución en la que no podía trabajar con alumnos con NEE en el aula de recursos² debido a una normativa comunal. La segunda educadora, denominada “Carmen”, también manifestó que las políticas de rendición de cuentas tenían un grado de injerencia en la labor pedagógica, se encargaba de trabajar con el profesorado y con educandos de primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4° grados de primaria) y que se desempeñaba en el colegio Saint Laureles, centro escolar de dependencia particular subvencionada, clasificada con desempeño “alto o autónomo”, por tanto, no estaba en riesgo de perder el reconocimiento oficial y el financiamiento estatal. En esta organización escolar, Carmen, podía trabajar con educandos con necesidades educativas especiales en el aula de recursos.

En cuanto a los instrumentos para producir el *corpus* discursivo se emplearon, en la primera fase de esta investigación, la entrevista en profundidad y, en la segunda, observaciones no participantes en todos los espacios dentro de la institución escolar en donde las educadoras correspondientes a los casos de estudio se desempeñaban (aula regular, aula de recursos, consejos de profesores, recreos, reuniones, entre otros).

Técnicas de análisis de la información

El análisis del *corpus* discursivo se desarrolló en dos fases. En una primera etapa se empleó el *software* de análisis cualitativo Nvivo® versión 12.1, que permitió identificar los nodos de información más relevantes provenientes de las entrevistas y de esta forma detectar los nudos críticos centrales dentro de las narrativas examinadas, siguiendo las orientaciones de la codificación abierta desarrollada por Strauss y Corbin (1998).

Posteriormente y considerando la emergencia de las categorías de análisis, se desarrolló un análisis de discurso de orientación foucaultiana. En primer lugar, se realizó un análisis semiótico para indagar en los discursos de las participantes; posteriormente, por medio de las herramientas citadas, se identificaron los órdenes discursivos que eran legitimados en

las narrativas de las informantes para, finalmente, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, conocer las diversas formas en que las políticas en tanto discurso influían en las prácticas pedagógicas de las docentes y además contribuían a una forma específica de elaborar sus subjetividades, acoplándose o resistiendo a las lógicas de la rendición de cuentas.

Resultados

En esta sección se expondrán aquellos discursos que hacen alusión a las diversas tensiones que las participantes señalaron como significativas y que estaban vinculadas a las múltiples formas en que ellas debían participar en el trabajo de estandarización de alumnos en función de la evaluación Simce, en la tecnificación de su profesión derivada a las demandas de producción de evidencias para la rendición de cuentas y la manera en que las políticas de *accountability* influían en sus subjetividades docentes y las diversas tácticas y resistencias que ejercían ante estos mandatos.

Tensiones en la práctica cotidiana: la intersección entre las políticas de *accountability* e inclusión escolar

En las escuelas es donde se pudo evidenciar las interacciones entre los mandatos de las políticas de rendición de cuentas y las de inclusión, específicamente en las prácticas que materializaron las educadoras diferenciales. Ellas, en una misma jornada laboral, podían desarrollar tareas vinculadas a la estandarización, a través de la preparación de alumnos con NEE para la evaluación Simce, para luego dedicarse, como parte de su rutina laboral, a la diversificación de la enseñanza por medio de adaptaciones curriculares, modificaciones en las evaluaciones y elaboración de material pedagógico ajustado a las necesidades educativas especiales de los estudiantes pertenecientes a los programas de integración escolar de sus respectivas instituciones escolares.

En este sentido se identificó que en el cruce de las lógicas de *accountability* y de inclusión escolar, generar discursos y prácticas orientadas por diversificación curricular para todos los alumnos se torna en un desafío y en una tensión permanente en el trabajo de estas docentes. De la misma forma, en esta interacción de políticas se ven afectadas las labores y funciones que estas educadoras han ido desarrollando en su ejercicio profesional cotidiano, ya que en sus discursos se pudo constatar que en las instituciones escolares en las que se desempeñaban predominaba la rendición de cuentas por sobre la inclusión.

A modo de ejemplo, María, se refirió en los siguientes términos respecto de la interacción entre las lógicas de inclusión y las de rendición de cuentas en su contexto de desempeño:

Existen días en los que me siento muy agobiada y a la vez satisfecha por mi trabajo, ya que me dedico a apoyar a los estudiantes que tienen mayores dificultades y a eso me dedicaría todo el día, en el aula regular, en el aula de recursos, donde sea necesario. Pero mi trabajo también tiene que estar centrado en las políticas de la escuela. Igual tengo que ser una profesora que debe trabajar en función de que la escuela tenga un buen Simce, aunque no me guste esta prueba, porque lo que hace es estandarizar, es normalizar y es amenazante y discrimina a nuestros alumnos. Y bueno si no trabajamos en función de este Simce, nos quedamos sin pega [trabajo], porque esa es la realidad de esta escuela (María, colegio municipal).

En esta narrativa se da cuenta de cómo la educadora en su trabajo pedagógico fue capaz de detectar lógicas y demandas que considera ajenas a su labor como docente encargada de implementar la inclusión escolar. Si bien se identificaba con el trabajo diversificado orientado a todo el alumnado, al mismo tiempo declaró que se ven limitadas e interrumpidas con frecuencia por las demandas de la escuela, las que para este caso restringen su accionar sintiéndose, hasta cierto punto, impotentes de poder ejercer su trabajo pedagógico tal como en este caso ella desearía.

Lo anteriormente expresado es concordante con un episodio evidenciado en la escuela Saint Laureles, en donde las labores de inclusión escolar y las clases diversificadas se veían con frecuencia interrumpidas y reemplazadas por “ensayos” para rendir la evaluación Simce, tal y como se refleja en este episodio:

CARMEN: Entonces, ¿vamos a aplicar el ensayo y dejaremos de lado la planificación que armamos?

PROFESORA JEFE: No nos queda otra. Me informaron de UTP (unidad técnico pedagógica) que había que hacer el ensayo, que éramos el único colegio de la congregación que no lo habíamos aplicado durante esta semana y más que nada es para dejar contentos a los de la congregación. Si igual de UTP y de dirección nos dijeron que salimos bien en el último ensayo y que no nos preocupáramos tanto.

CARMEN: No queda otra. Dejemos la planificación con la diversificación para la otra clase, si entre que nos preocupemos de que todos los niños aprendan bien, interesa más que rindan bien en esta cuestión de Simce (nota de campo, 28 de septiembre de 2018).

En tanto, para otra de las participantes obedecer a dos lógicas que se confrontan entre sí produjo, en su trabajo pedagógico cotidiano, malestar, aunque se manifestó en un menor grado que en el caso de María. En lo que concuerdan estas pedagogas es en el hecho de que el obedecer mandatos de las escuelas y sus respectivos directivos, las desvinculan con la labor de inclusión, con que estas profesionales se identifican en las respectivas escuelas en las que se desempeñaban. Aludiendo a esta tensión, una de las educadoras mencionó lo siguiente:

Mira, una de las cosas que más me causa como molestia es el tema del Simce. Porque lo queramos o no aceptar, igual los directivos o la escuela, lo ponen en primer lugar. Entonces no es que nosotras trabajemos todo el año diversificando la enseñanza o tratando de implementar la inclusión como alguna gente cree. Si igual, por ejemplo, como estoy en primer ciclo, de tercero que a uno la mandan a apoyar a los profes de aula a trabajar para que se mejore el Simce. Eso ya es una contradicción, porque somos las especialistas en inclusión y no en entrenar a los niños para el Simce. Además, lo más importante para la escuela es el Simce (Carmen, colegio subvencionado).

La educadora, en su discurso, sugirió que serían los mismos actores educativos (en especial los directivos) quienes las alentaban a “entrenar” a los alumnos para rendir la evaluación estandarizada, aludiendo a contingencias y necesidades de estas escuelas que, de acuerdo con las participantes, priorizaban las tareas de estandarización (preparación para el Simce) por sobre otras tareas pedagógicas tan relevantes para las comunidades escolares como lo es la inclusión.

Esta misma docente finalizó su discurso sosteniendo que las prioridades de la escuela en la que se desempeñaba se trastocaban, y pasaba a ser más relevante el entrenamiento del alumnado para rendir el test Simce que la inclusión o cualquier otra iniciativa pedagógica dentro del establecimiento. De esta forma, la educadora sugirió que el discurso de las políticas de rendición de cuentas por medio del instrumento de evaluación Simce

predominaba y poseía mayor legitimidad por sobre cualquier otra temática educativa en esta institución, aunque esta prueba atentara y comprometiera el logro de una experiencia educativa sustantiva e integral para todos los estudiantes, en especial, para aquellos educandos que han sido catalogados con alguna necesidad educativa especial.

Vinculado con estos hallazgos, la literatura científica señala que en sistemas escolares en donde el discurso predominante de las políticas educativas es el de la rendición de cuentas articulado con el mercado educativo, tanto los valores y prioridades de las instituciones escolares son trastocados, y la agenda de la política de las escuelas es colonizada por estas lógicas, colocando como prioridad el logro de determinados desempeños en evaluaciones estandarizadas (véase en el caso británico, Braun y Maguire, 2018).

Estos hallazgos sugieren que cuando la rendición de cuentas entra en curso de colisión con otras iniciativas pedagógicas como la inclusión y la justicia social en las escuelas como en las que se desempeñaban las participantes, son los discursos del *accountability* los que tienden a predominar. En términos de los órdenes discursivos identificados, se da cuenta de que en instituciones educativas como en las que se desempeñaban las educadoras diferenciales el discurso de la rendición de cuentas, articulado con las consecuencias que se derivan de este mecanismo, cobra mayor legitimidad que las tareas vinculadas con la inclusión escolar.

Del mismo modo, investigadores a nivel nacional (véase, Apablaza, 2018, Falabella y de la Vega, 2016; López, González, Manghi, Ascorra, *et al.*, 2018 y Sisto, 2019) han evidenciado que en sistemas educativos como el chileno, en el que predominan lógicas de mercado y la nueva gestión pública, el entrenamiento de estudiantes para la producción de desempeños para el Simce reducen la experiencia escolar a los saberes que son medidos por esta evaluación estandarizada.

Lo que adiciona el presente estudio es que las prácticas de estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen extensivas al alumnado con NEE, lo que se torna contradictorio, debido a que precisamente estos educandos requieren de procesos educativos diversificados. Al mismo tiempo, una tensión relevante para la identidad y el trabajo pedagógico de las educadoras diferenciales es estar desplegando discursos y prácticas que son contrarios a los que han desempeñado históricamente y que van en contra de su *ethos* como actores clave en la puesta en práctica de la inclusión en escuelas, generando una subjetividad docente tensionada y

fragmentada ante los mandatos de la rendición de cuentas y consecuente estandarización.

De la misma forma, las participantes de este estudio aludieron que además de ser interpeladas por las respectivas instituciones escolares para contribuir en la estandarización del alumnado, al mismo tiempo algunas políticas como el decreto 170, las distanciaban de su función principal en las escuelas: la inclusión. De esta manera la educadora María, se refirió al respecto:

Considero que el trabajo administrativo, de llenar formularios y diagnósticos, no tiene sentido, ya que hoy por hoy no se ocupa para el aprendizaje de cada niño, ni para mejorar la información que se le entrega a los papás, sino que más bien, sirve para cumplir, porque si llegaba la superintendencia o algún fiscalizador, nos podría llegar una tremenda multa (María, colegio municipal).

Es decir, el trabajo administrativo cobraba solo un sentido burocrático, ya que servía para rendir cuentas al Estado y sus respectivas entidades supervisoras, es decir, se priorizaban los mandatos del decreto 170.

Lo declarado por la docente corresponde a un sinsentido, dado que las educadoras consideraban que su trabajo pedagógico iba perdiendo paulatinamente importancia, en el sentido de constatar que sus capacidades profesionales para promover la inclusión en las comunidades escolares eran desaprovechadas y postergadas, y su rol como agentes inclusivos era “inhibido y atrofiado” ante la contingencia y urgencia del cumplimiento de las labores administrativas, asociadas a la captación y manutención de las subvenciones escolares (o vouchers) por concepto de educación especial.

Subjetividades y desobediencia de las educadoras diferenciales

Las prácticas de estandarización presentadas –vinculadas con demandas institucionales a las educadoras diferenciales relativas a la preparación de los alumnos con NEE para rendir la evaluación Simce– dan cuenta de una gama de acciones a las que fueron conducidas estas docentes, quienes con diferentes matices consideran en sus discursos que estos mandatos van en contra de lo que para ellas significa la inclusión y junto con ello manifestaron agobio, malestar y contradicción respecto del trabajo que desarrollaban en la cotidianidad, lo que apuntaría a una resistencia más bien “silenciosa” e individual ante estas demandas.

En el caso de las educadoras entrevistadas, los discursos que producían daban cuenta de una subjetividad docente fragmentada y tensionada ante los mandatos del *accountability* que se daba en sus escuelas. De esta forma se refirió María respecto de esta temática:

Entonces, siempre cuando termina un día, me voy para la casa, pensado: ¿es lo que yo quiero como diferencial? [...] ¿trabajar en función de juntar evidencias, en hacer informes y de justificar la expulsión injusta de estudiantes? Creo que no. Trato de no pensar mucho en eso para no deprimirme, al final igual podemos hacer cosas por los niños que necesitan ayuda a pesar de lo vulnerable y de lo adverso del contexto, de la escuela y lo precario del trabajo (María, colegio municipal).

La educadora diferencial manifestó esta identidad docente tensa, confusa y vulnerable ante los mandatos de las políticas con lógicas de rendición de cuentas y de mercado y ante las demandas de las autoridades de la comunidad escolar a la que pertenecían. Estos resultados se condicen con lo que han constatado estudios en el plano nacional con docentes de educación básica. Es así que investigadores como Carrasco (2013) y Fardella (2013) y López *et al.* (2018) han sostenido que el trabajo pedagógico cotidiano de los docentes de educación básica se ve trastocado por la rendición de cuentas y la producción de prácticas que son contrarias a las que constituye su labor histórica como pedagogos.

Ante estos mandatos, que resultaban ser contradictorios para la identidad y las prácticas que las participantes ejercían históricamente en las escuelas regulares, se detectaron resistencias que, en el caso de María, se materializaron por medio de un acuerdo colectivo, en el que todas las educadoras diferenciales de la escuela Los Mayos llegaron al consenso de realizar los ensayos para el Simce, pero ajustándolos a las necesidades educativas de los alumnos con mayores dificultades del aprendizaje. De esta forma, se pudo evidenciar esta táctica colectiva en un consejo del programa de integración de la escuela:

COORDINADOR DEL PIE: Ya muchachas tenemos que decidir cómo nos vamos a organizar para el tema de los cuartos básicos.

MARÍA: De verdad, no estoy de acuerdo, pero hay que ir a la sala y apoyar, no queda otra. Ahora, para qué les vamos a aplicar el ensayo completo o tal cual a

los niños del PIE, con tal que hagan unas 10 preguntas y basta, lo importante es aprovechar de repasar los contenidos que están viendo el curso, si no nos pagan para calentar el Simce.

CARMEN: Estoy de acuerdo, como están las cosas en la escuela, hay que apoyar, pero hay que tomarlo como una forma de reforzar contenidos con los niños del PIE, y no importa si hacemos cinco o diez preguntas o por último una pregunta, lo importante es apoyarlos en las habilidades más descendidas y el resto del Simce, no me importa.

COORDINADOR DEL PIE: Bien, que se note que es una decisión que apoyamos, que se den cuenta de dirección que vamos a los cuartos básicos y que estamos trabajando con los niños del PIE. Más allá, no nos van a supervisar (nota de campo, 16 de mayo de 2018)

En el episodio anterior se logra observar que existe un consenso por obedecer las directrices del establecimiento que se encontraba tensionado por lograr resultados satisfactorios en la evaluación Simce; no obstante, el trabajo que se realizaría con los alumnos con NEE iba a ser diferenciado ya que, si bien utilizaría el ensayo, no se iba a responder en la modalidad en que se les exigía a los demás educandos (completar alrededor de 40 ítems de selección simple en una hora cronológica). Más bien, el trabajo pedagógico que se iba a desarrollar estaría orientado a nivelar las habilidades en este caso lingüísticas o lógico-matemáticas de los educandos con NEE, de acuerdo con sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

En el caso de la educadora Carmen, al estar situada en un contexto en el que el colegio no necesitaba demostrar de manera imperiosa resultados destacados en la evaluación Simce y además podía emplear el aula de recursos como espacio de trabajo con los niños con NEE, ella empleaba una resistencia individual, que consistía en “inmunizar” a los educandos con dificultades de aprendizaje de los ensayos para la prueba estandarizada. En este sentido, se logró evidenciar cómo Carmen, según su criterio, reemplaza los ensayos para el Simce, por un trabajo de diversificación curricular y centrado en las NEE de los alumnos pertenecientes al programa de integración del colegio. De esta forma se logró evidenciar esta resistencia por parte de Carmen:

[La educadora ya fue a buscar a los niños de cuarto básico a la sala de clases y les indicó que se sentaran en la mesa grande del aula de recursos].

CARMEN (dirigiéndose a los niños): Ya niños, nos toca trabajar con estas guías del Simce pero, ¿recuerdan que la semana pasada en matemáticas estábamos trabajando con las fracciones y ocupamos un material que se llama regletas de cuisinaire?

NIÑOS: Sí (de manera coral).

CARMEN (guarda los ensayos Simce en su escritorio): Bien, entonces vamos a seguir trabajando con eso. Como son seis, trabajarán en parejas y les pasaré las regletas y una guía que les tenía preparada. Eso es lo que haremos hoy (nota de campo, 4 de septiembre de 2018).

El episodio presentado da cuenta de cómo esta educadora desobedece los mandatos de realizar un trabajo pedagógico orientado a la estandarización del alumnado con NEE y lo reemplaza en el aula de recursos por un apoyo individualizado y diversificado, el que es coherente con lo que las políticas de inclusión escolar esperan de las docentes encargadas de la inclusión en sus respectivos centros de desempeño. Además, el uso del aula de recursos como espacio de deliberación profesional se constituyó en un facilitador, lugar al que, por el contrario, la educadora María no podía recurrir debido a una restricción impuesta por una normativa comunal que le prohibía trabajar con niños con NEE en este espacio.

Los hallazgos de esta sección dan cuenta de una construcción de una subjetividad paradójica por parte de las participantes, la que es tensionada permanentemente por los mandatos de la rendición de cuentas. No obstante, también se manifiestan tácticas ya sean individuales y colectivas de desobediencia o lo que Ball, Maguire y Braun (2011) conceptualizan como “microrresistencias”, en las que las educadoras desobedecen a los mandatos de la estandarización, ya sea desplegando estrategias colectivas de una aparente obediencia a las demandas como en el caso de María o de desobediencia total, como se evidenció para Carmen.

Discusión

La presente investigación indagó en los discursos y prácticas cotidianas de las educadoras diferenciales respecto de las políticas de rendición de cuentas y sus influencias en el trabajo pedagógico que desempeñan y en sus subjetividades docentes. Como se pudo evidenciar en los hallazgos presentados, las participantes de este estudio se encontraban en tensión, ya que en los escenarios educativos en los que se desempeñaban las contingencias de

las escuelas y las demandas de los actores educativos (como los directivos) las interpelaban a desarrollar acciones dirigidas a la estandarización para lograr determinados puntajes en la evaluación estandarizada Simce, aspecto que fue conceptualizado por estas profesionales como contradictorio y paradójico respecto de la identidad, roles y funciones que han ejercido históricamente en la escuela regular.

En cuanto a los discursos y prácticas de estandarización, se da cuenta de la influencia y el predominio de las lógicas de rendición de cuentas al interior de las escuelas. Esta hegemonía discursiva producía que la inclusión escolar fuera desplazada a un segundo plano, lo que repercutía en las narrativas y acciones que produjeron las participantes. En este sentido se detectó, además, que las educadoras fueron las únicas encargadas de poner en práctica la inclusión y se les traspasaba esta responsabilidad de manera exclusiva a estas profesionales, tal y como se ha reportado en estudios recientes en Chile (véase Inostroza, 2020) a pesar de que las últimas políticas en esta materia interpelan a todos los actores educativos a promover esta tarea pedagógica.

En sus discursos, las educadoras mencionaron que experimentaron una sensación de contrariedad al ser interpeladas a trabajar “entrenando” a los educandos con NEE para la evaluación Simce, en vez de favorecer la diversificación curricular y la adaptación de la enseñanza a las diversas necesidades educativas del alumnado. Lo anterior, representa una tensión cotidiana en sus prácticas pero, a nivel más profundo, se ha constituido en una tensión en el sentido de su trabajo y en su identidad profesional, lo que las lleva a cuestionarse su ética profesional en tiempos en los que predominan la estandarización y la rendición de cuentas.

En la práctica, las participantes desarrollaban acciones de estandarización mandatadas por sus directivos (también presionados por obtener determinados desempeños), para quienes producir resultados satisfactorios en el Simce era la prioridad en escuelas altamente tensionadas por las eventuales sanciones que podía producir la rendición de cuentas con altas consecuencias (como en el caso de la escuela de la educadora María). Estas formas de proceder se han documentado en la literatura inglesa para el caso de los directivos de escuelas primarias, quienes asumen estos discursos de *accountability* como mandatos internos, a los que deben obedecer sin objeciones (Braun y Maguire, 2018; Perryman, Maguire, Braun y Ball, 2017) mermando con ello las posibilidades de que la inclusión escolar sea una

prioridad y distanciándolos de iniciativas pedagógicas fundamentales como la inclusión y del trabajo que desempeñaban las educadoras diferenciales.

Vinculado con la influencia de los discursos en las subjetividades de las educadoras diferenciales, ellas manifestaron una sensación contradictoria, dado que en escuelas en las que predominan las lógicas de *accountability*, debían desplegar discursos y prácticas que tendieran a la estandarización y normalización de alumnos (en el sentido foucaultiano del término) y, por otra parte, debían velar por el cumplimiento de la diversificación curricular y la adaptación de la enseñanza para todo el estudiantado. Esta tensión la reflejaron por medio del agobio, malestar e incertidumbre, lo que sugiere la elaboración de una subjetividad fragmentada, inestable y permanentemente tensionada por mandatos que apuntaban en sentidos contrarios. Este hallazgo es preocupante, dado que estas participantes son a quienes se les ha encargado la implementación de la inclusión y, por el contrario, de acuerdo con lo evidenciado en este estudio, estarían también desarrollando tareas tendientes a la homogeneización y entrenamiento de educandos en función de la evaluación estandarizada Simce, lo que disminuiría las posibilidades de crear comunidades escolares inclusivas y, de hecho, abriría nuevas interrogantes sobre si efectivamente la inclusión en estas escuelas se estaría produciendo.

A su vez, se deben relevar las tácticas desplegadas por las educadoras correspondientes a los casos de estudio quienes, de acuerdo con sus posibilidades, produjeron acciones de *desobediencia* ante los mandatos de estandarización. María generó una resistencia colectiva, en una reunión del programa de integración, dado que la escuela en la que se desempeñaba se encontraba en “peligro” y requería de determinados resultados en la evaluación Simce; por tanto, esta resistencia se dio de manera más solapada y requirió de consensos de varias educadoras diferenciales. En cambio, en el caso de Carmen, el uso del aula de recursos y el hecho de que su institución escolar se encontrara clasificada como “autónoma o con desempeño alto”, sin la presión de obtener resultados destacados en la evaluación estandarizada, le permitieron desarrollar prácticas individuales de resistencia, en las que se evidenció una total desobediencia a las demandas de “entrenar” a los alumnos con NEE por medio de los ensayos Simce.

Finalmente, y en coherencia con los hallazgos de esta investigación, resulta válido reflexionar y cuestionarse si la inclusión escolar y los actores encargados de ponerla en práctica tienen la posibilidad de materializarla

de acuerdo con los lineamientos de las políticas, considerando como barreras a un sistema escolar como el chileno regulado como un mercado y colonizado por la rendición de cuentas con altas consecuencias. Por tanto, resulta de interés interrogarse si efectivamente las lógicas de legislaciones de rendición de cuentas y las de inclusión en su interacción en “escuelas reales” anulan sus intenciones, mermando de esta forma, tanto la calidad como la inclusión pretendida.

Notas

¹ El Programa de Integración Escolar (1998) promovió que todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad asistieran a la escuela regular. La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) otorgó un aumento de un 60% de la subvención escolar regular, por estudiante vulnerable, condicionando la entrega de estos recursos a la elaboración de un Programa de Mejoramiento Escolar (PME), el que es evaluado fundamentalmente por medio de los puntajes en la evaluación Simce en Lectura y Matemáticas en 4° grado de educación básica o primaria. El decreto 170 (2009) propone lineamientos para el diagnóstico de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), los que son beneficiarios de la subven-

ción individual por educación especial. El decreto 83 (2015) promueve la diversificación curricular por medio de estrategias educativas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y propone que las educadoras diferenciales trabajen en el aula regular con todos los estudiantes con o sin NEE. La Ley de Inclusión Escolar (2016) busca eliminar el lucro en instituciones escolares subvencionadas por el Estado, así como la selección de alumnos y el copago que realizaban los padres en establecimientos que recibían financiamiento estatal.

² El aula de recursos es un espacio dentro de los establecimientos escolares en el que las educadoras diferenciales desarrollan un trabajo pedagógico focalizado y personalizado con los estudiantes etiquetados con alguna NEE.

Referencias

- Acuña, Felipe; Assaél, Jenny; Contreras, Paulina y Peralta, Belén (2014). “La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis”, *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 46-55. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100006&lng=es&nrm=iso
- Almonacid, Claudio; Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2008). “Educational quasi-market in Chile: The discourse of policy makers”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 16, núm. 8, pp. 1-21. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/33?source=/ojs/article/view/33>
- Apablaza, Marcela (2018). “Inclusión escolar, marginación y *apartheid* ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas”, *Journal of Occupational Science*, vol. 2, núm. 4, pp. 3-25. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Apple, Michael (2012). *Education and Power*, Londres: Routledge.

- Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*, Londres: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2016). “Neoliberal education? Confronting the slouching beast”, *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 8, pp. 1046-1059. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210316664259>
- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Braun, Annette y Maguire, Meg (2018). “Doing without believing-enacting policy in the English primary school”, *Critical Studies in Education*, vol. 61, núm. 4, pp. 433-447. DOI: 10.1080/17508487.2018.1500384.
- Carrasco, Alejandro (2013). “Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural”, *Revista del Observatorio Cultural*, vol. 15 núm. 1, pp. 1-15. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318471663_Mecanismos_performativos_de_la_institucionalidad_educativa_en_Chile_paso
- Carrasco, Alejandro y Fromm, Germán (2016). “How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile”, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 48, núm. 4, pp. 290-308. DOI: 10.1080/00220620.2016.1210584
- Cassasus, Juan (2010). “Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado”, *Educere et Educare*, vol. 9, núm. 5, pp. 85-107. Disponible en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4082>
- Castro, Rodrigo (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cherryholmes, Cleo (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Estándares de aprendizaje*, Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación. Disponible en: <https://www.cned.cl/estandares-de-aprendizaje> (consultado: 15 de abril de 2020).
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: SAGE.
- Darling-Hammond, Linda (2004). “Standards, accountability and school reform”, *The Teachers College Record*, vol. 106, núm. 6, pp. 1047-1085. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x
- Da Silva, Tomaz (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*, Madrid: Octaedro.
- Dussel, Inés (2006). “La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela”, *Propuesta Educativa*, vol. 28, núm. 2, pp. 19-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700004.pdf>
- Falabella, Alejandra (2014). “The performing school: effects of market & accountability policies”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 51, pp. 1-29. DOI: 10.1177/0013161X20912299
- Falabella, Alejandra (2016). “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 107-126. DOI: 10.4067/S0718-07052016000100007

- Falabella, Alejandra (2020). "The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability", *Educational Administration Quarterly*, 1ª publicación: 4 de mayo. DOI: 10.1177/0013161X20912299.
- Falabella, Alejandra y De la Vega, Felipe (2016). "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 395-413. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052016000200023&lng=es&nrm=iso
- Fardella, Carla (2013). "Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 83-92. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/294>
- Fardella, Carla y Sisto, Vicente (2015). "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia", *Psicología e Sociedade*, vol. 27, núm. 1, pp. 68-79. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822015000100068&script=sci_abstract&tlng=es
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el College de France (1977-1978)*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2013). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Graham, Linda y Slee, Roger (2008). "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, núm. 2, pp. 277-293. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x
- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Infante, Marta; Matus, Claudia y Vizcarra, Ruby (2011). "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas", *Universum*, vol. 26, núm. 2, pp. 143-163. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000200008
- Inostroza, Fabián (2015). "Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 941-958. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/152>
- Inostroza, Fabián (2020). "La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 29, pp. 1-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443999>
- Jennings, Jennifer y Bearak, Jonathan (2014). "Teaching to the test in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance", *Educational Researcher*, vol. 43, núm. 8, pp. 381-389. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X14554449>
- Manghi, Dominique; Julio, Cristina; Conejeros, María y Donoso, Elizabeth (2012). "El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma

- en la formación profesional”, *Perspectiva Educativa*, vol. 51, núm. 2, pp. 46-71. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/109>
- Maroy, Christian y Voisin, Annelise (2013). “As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública”, *Educação & Sociedade*, vol. 34, núm. 124, pp. 881-901. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300012&script=sci_abstract&tlng=pt
- Larraín, Jorge (2011). *El concepto de ideología 4: postestructuralismo, postmodernismo y postmarxismo*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Liasidou, Anastasia y Symeou, Loizos (2018). “Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disabilities rights in education”, *Critical Studies in Education*, vol. 59, núm. 2, pp. 149-166. DOI: 10.1080/17508487.2016.1186102
- López, Verónica; González, Pablo; Manghi, Dominique; Ascorra, Paula; Oyanedel, Juan; Redón, Silvia; Leal, Francisco y Salgado, Mauricio (2018). “Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 157, pp. 1-24. Disponible en: <https://www.coursehero.com/file/55239802/Politic-as-de-Inclusion-Educativa-en-Chilpdf/>
- Oyarzún, Carlos (2014). “El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas?”, *Revista Temas de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 69-79. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/448>
- Parcerisa, Lluís y Falabella, Alejandra (2017). “La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 89, pp. 1-27. Disponible en: https://www.academia.edu/34284536/La_Consolidaci%C3%B3n_del_Estado_Evaluador_a_Trav%C3%A9s_de_Pol%C3%ADticas_de_Rendici%C3%B3n_de_Cuentas_Tra
- Patton, Michael (1990). *Qualitative evolution and research methods*, Beverly Hills: SAGE.
- Peña, Mónica (2013). “Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 46-55. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Perryman, Jane; Maguire, Meg; Braun, Anette y Ball, Stephen (2017). “Surveillance, governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 66, núm. 6, pp. 1-19. DOI: 10.1080/00071005.2017.1372560
- Popkewitz, Thomas (2013). “The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 439-456. DOI: 10.1080/01596306.2012.717195
- Popkewitz, Thomas y Brennan, Marie (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ramos, Claudio (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*, Santiago de Chile: Ediciones UAH.

- Rojas Fabris, María Teresa (2018). “Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 3, pp. 237-254. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4230>
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Felipe y Ossa, Carlos (2014). “Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 303-319.
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw Hill.
- Sisto, Vicente (2019). “Inclusión ‘a la chilena’: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 23, pp. 1-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434606>
- Strauss Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research: grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park: SAGE.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2017). *Education 2030, implementation roadmap for Latin America and the Caribbean: report*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248238>.
- Verger, Antoni; Bonal Xavier y Zancajo, Adrian (2016). “Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 27, pp.1-27. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623099>
- Verger, Antoni; Fontdevilla, Clara y Parcerisa, Lluís (2019). “Reforming governance through policy instrument: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270. DOI: 10.1080/01596306.2019.1569882
- Webb, Thomas (2011). “The evolution of accountability”, *Journal of Education Policy*, vol. 26, núm. 6, pp. 735-756. DOI: 10.1080/02680939.2011.587539
- Youdell, Deborah (2010). “Pedagogies of becoming in an end-of-the line ‘special’ school”, *Critical Studies in Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 313-324. DOI: 10.1080/17508487.2010.508810

Artículo recibido: 28 de agosto de 2019

Dictaminado: 7 de mayo de 2020

Segunda versión: 22 de mayo de 2020

Aceptado: 9 de julio de 2020

FINANCIAMIENTO POR CONCURSO PARA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN MÉXICO

Lógicas de competencia y experiencias de científicos

EDGAR M. GÓNGORA JARAMILLO

Resumen:

Este artículo explora dinámicas de competencia por financiamiento para realizar investigación científica en México a través de fondos por concurso e identifica estrategias que son puestas en juego por los científicos para financiar sus proyectos. La problemática pone en relación las experiencias de los sujetos con los fondos en sus instituciones de adscripción y en el entorno sectorial de ciencia, tecnología e innovación del país. El principal recurso empírico es un conjunto de entrevistas realizadas a académicos adscritos a seis establecimientos de educación superior. La perspectiva de análisis está sustentada en la Sociología de la ciencia, enfocada en problemáticas contemporáneas de la profesión científica académica. Los resultados indican la existencia de un circuito competitivo por financiamiento en el que la acción estratégica de los científicos es relevante.

Abstract:

This article explores the dynamics of competing for financing to carry out scientific research in Mexico, and identifies the strategies that scientists implement to finance their projects. The problem is centered on scientists' experiences with funding at the institutions where they work and on Mexico's sectoral setting of science, technology, and innovation. The main empirical resource is a set of interviews conducted with academics at six institutions of higher learning. The analytical perspective is based on the sociology of science, focused on contemporary problems of the scientific profession in academia. The results indicate the existence of a competitive circuit for obtaining financing in which the scientists' strategic action is relevant.

Palabras clave: financiamiento de investigación; investigación científica; investigadores; ciencia; políticas científicas.

Keywords: financing research; scientific research; researchers; science; scientific policies.

Edgar M. Góngora Jaramillo: estancia posdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Becas Posdoctorales, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México. CE: mgongorajaramillo@yahoo.com.mx (ORCID: 0000-0002-1719-0985).

Introducción

El financiamiento es una condición para el desarrollo de investigaciones científicas, ya sea que tengan orientación básica o aplicada o estén dirigidas al desarrollo tecnológico. En función de las épocas y de los contextos sociales, políticos, económicos y culturales varían las fuentes de financiamiento a la ciencia. Una imagen romántica del científico(a) es la de quien emplea su fortuna personal o familiar para financiar sus propias actividades científicas, o bien que recibe fondos económicos a través del mecenazgo. Esas formas de financiamiento pueden subsistir en casos individuales pero, a lo largo del siglo XX, fundamentalmente después de la segunda Guerra Mundial, la ciencia fue institucionalizándose y profesionalizándose, por lo que su financiamiento recayó no únicamente en los científicos como individuos sino en instituciones y en las naciones.

La ciencia es actualmente una actividad socialmente estructurada, económicamente relevante, políticamente asumida como un bien público y culturalmente prioritaria. Su financiamiento constituye una forma socialmente organizada para la producción de conocimientos y por ello se establecen agendas y prioridades vinculadas a evaluación. En ese contexto, los científicos realizan sus actividades a través de marcos normativos que regulan su acción profesional y que delinear condiciones para la producción de conocimientos científicos. En los estudios sociales sobre ciencia y tecnología, así como en el campo general de la Sociología de la ciencia, la identificación y problematización de las condiciones que posibilitan la existencia de hechos científicos es parte fundamental de las agendas de investigación (Kreimer y Thomas, 2004), en tanto la ciencia es una actividad en la que se entrecruzan factores cognitivos, epistemológicos, axiológicos, sociales, culturales, políticos, económicos y medioambientales. Estos factores intervienen en la producción de conocimientos científicos y conllevan a la movilización de recursos de diversa índole, también a la participación de actores individuales y grupales, instituciones y organizaciones, y están insertos en políticas gubernamentales o de Estado.

En la organización de la ciencia existen marcos normativos a los que responden los sujetos a través de lo que Merton (1985) definió como *ethos* científico, que se establece como regla del juego en la configuración de campos en los que existe competencia por las posiciones, la autoridad y la legitimidad entre los agentes de la ciencia (Bourdieu, 1976) y donde se dan relaciones dinámicas, de influencia recíproca, aunque asimétricas.

La relación entre la acción y las estructuras normativas puede observarse a través de las experiencias de los científicos en su actividad profesional, pues en ellas se traslucen las prácticas y las estrategias que ponen en juego en sus trayectorias y manifiestan las formas en que se movilizan en el campo científico. Una perspectiva como la indicada lleva a abordar los hechos científicos de manera des-fetichizada en cuanto a su racionalidad y entenderlos como obras humanas complejas y socialmente situadas, tal como recomienda Velasco (2009: 197). En consecuencia, aquí se asume la acción de los científicos como el centro analítico, pues a partir de ello los aspectos estructurales en los que se realiza la acción adquieren su verdadera relevancia.

Desde esa perspectiva, en este artículo interesa examinar, en forma exploratoria, una de las condiciones de posibilidad de la investigación científica en México: su financiamiento, pero considerando los recursos directamente puestos a disposición de los investigadores para desarrollar proyectos a través de concursos. La razón de este recorte es que interesa documentar la relevancia actual de ese tipo de financiamiento en un entorno cada vez más competitivo por recursos en el campo científico mexicano y atender las experiencias que en ese ámbito tienen investigadores en activo de diferentes instituciones de educación superior y que están afiliados a diversas disciplinas.

El financiamiento a la ciencia es un asunto ampliamente documentado en forma estructural en diferentes contextos nacionales (para el caso de México: Díaz Pérez y Alarcón Osuna, 2018; Medina Rivera y Villegas Valladares, 2016; Canales Sánchez, 2011). Lo que no está suficientemente estudiado, al menos para el caso de México y probablemente para el conjunto de América Latina y El Caribe, son las acciones concretas que realizan los científicos para obtener financiamientos por concurso que les permitan desarrollar proyectos o programas de investigación. El estudio del que se desprende este artículo tuvo el objetivo de avanzar en esos temas. La pregunta general es la siguiente: ¿Cuál es la relevancia atribuida por los científicos al financiamiento por concurso para el desarrollo de proyectos de investigación en México? Responderla implicó una estrategia metodológica basada en elección de casos individuales de científicos y científicas que en años recientes han tenido experiencias de obtención de recursos económicos para proyectos de investigación, ya sea en su institución o participando en convocatorias gubernamentales.

El análisis tiene sustento empírico en un conjunto de entrevistas realizadas a 18 investigadores (as) adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Universidad de Sonora (Unison), Universidad de Guanajuato (Ugto) y Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). El estudio estuvo basado en la diversidad institucional y disciplinaria que existe en México, por lo que tuvo un carácter exploratorio que permitiera conocer aspectos recurrentes en las acciones estratégicas de los científicos para obtener recursos por concurso en el entorno institucional y nacional para el desarrollo de sus proyectos de investigación.

Para tratar los aspectos indicados, el artículo está compuesto de varios apartados. En el que sigue, se presenta información general sobre los recursos económicos asignados al sector de ciencia y tecnología en México en años recientes, para así poner en contexto el marco estructural del financiamiento y hacer puntualizaciones sobre los fondos asignados por concurso. Después, se expone una breve revisión del estado de la cuestión, se hace referencia al instrumental conceptual que orientó el análisis y se definen los aspectos concretos de la problematización. Luego se presenta la estrategia metodológica y posteriormente el análisis sobre los resultados obtenidos. En las conclusiones se muestra un balance general y se apuntan los aspectos que deberían captar mayor atención en estos temas.

Contexto del financiamiento a la investigación científica

En México, el financiamiento a la ciencia, la tecnología y la innovación es históricamente escaso, limitado no únicamente por sus montos sino también por las lógicas de asignación de recursos y, en general, por la ausencia de políticas de Estado que definan con claridad cómo hacer de la producción de conocimientos científicos una herramienta estratégica para el crecimiento y el desarrollo del país (Canales Sánchez, 2011). Es un problema estructural si se considera que el gobierno federal es el principal financiador de las actividades científicas en el país y el gasto en ciencia y tecnología está distribuido en varias secretarías de Estado (ministerios en algunos países) pero se concentra, mayoritariamente, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En 2017, el gasto federal en ciencia y tecnología ascendió a 86

mil 214 millones de pesos corrientes, unos 4 mil 500 millones de dólares (Gobierno de México, 2018: 293).

Según los datos de la misma fuente, el Conacyt contó ese año con un presupuesto de 21 mil 398 millones de pesos corrientes para apoyar actividades de investigación y desarrollo experimental, educación y enseñanza científica, servicios científicos y tecnológicos e innovación, así como 56 mil 669 millones de pesos corrientes para becas de posgrado (distribuido en 94% para las nacionales y 6% al extranjero) y fueron apoyados 2 mil 680 proyectos de investigación (Gobierno de México, 2018:294). Otras fuentes de financiamiento a proyectos de investigación provienen de las instituciones de adscripción laboral de los científicos académicos, de los gobiernos de las entidades federativas, de algunas secretarías de Estado y de la iniciativa privada, en este último caso en mucha menor proporción y generalmente para proyectos de desarrollo tecnológico, para innovación o aplicaciones inmediatas de la ciencia.

El limitado financiamiento al sector de ciencia, tecnología e innovación en México puede apreciarse mejor si se considera el tamaño del Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental (GIDE) relacionado con el Producto Interno Bruto (PIB). De acuerdo con información reportada por el Conacyt (2017:20), en 2016 la relación GIDE/PIB fue de 0.50%, lo que posicionará en ese momento a México ligeramente por encima del promedio de América Latina y El Caribe (0.48%), pero por debajo de Brasil (1.14%), Argentina (0.63%) y Costa Rica (0.57%) y muy por debajo del promedio de los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que fue de 2.38%. No obstante, el sistema de indicadores de la Red Interamericana e Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICyT) señala que en América Latina y el Caribe la inversión en ciencia y tecnología en relación con el PIB fue, para el conjunto, de 0.66%, en 2016, y de 0.64%, en 2017, con indicadores para México de 0.39 y 0.33% para los mismos años, respectivamente, referidos al gasto federal en ese ramo; esto situaría al país por debajo del promedio latinoamericano y caribeño en inversión en ciencia y tecnología en relación con el PIB, si se considera únicamente ese rubro, pero no el conjunto del GIDE (RICyT, 2020). Un aspecto relevante es que, en México, el GIDE está compuesto en un 67.35% por gasto público y únicamente en 20.67% por el sector privado (el resto es el gasto de las familias en estas materias e inversión de instituciones de educación superior).

Los datos aludidos corroboran debilidad financiera en el sector de ciencia, tecnología e innovación del país, lo que configura un contexto de recursos escasos en el cual las instituciones y los científicos deben bregar por allegarse los escasos recursos económicos disponibles. Los presupuestos ordinarios para el sector son consumidos básicamente en pago de sueldos y estímulos, en formación de recursos humanos y en infraestructura (Conacyt, 2018:15), por lo que la inversión para financiar proyectos concretos de investigación científica y de desarrollo tecnológico es muy limitada. Para sortear tal situación, se han establecido en el país fondos presupuestales para proyectos a través de evaluaciones a las propuestas presentadas. Esos fondos por concurso incentivan la competencia y tienen formalmente el objetivo de apoyar las propuestas con mayor rigor y las que tengan efectos en la producción de conocimientos para la atención a temas prioritarios. Tanto en instituciones como, sobre todo, en los espacios gubernamentales sectoriales se han establecido fondos de ese tipo desde hace casi dos décadas (Arellano y Alamilla, 2006).

En el caso del Conacyt, en el periodo 2013-2018 estuvieron en operación programas específicos de financiamiento a proyectos de investigación, tales como el de Ciencia Básica, Ciencia Básica-SEP, Problemas Nacionales, Fronteras de la Ciencia y un conjunto de fondos sectoriales (Conacyt, 2018:16). No es materia de este artículo discutir la pertinencia de estos fondos, sino ponerlos como el ámbito estructural de la competencia por recursos en los que participan los científicos en México para obtener financiamiento para proyectos de investigación. Particularmente es de interés el programa de Ciencia Básica, pues fue en el que participaron los informantes de este estudio. Este fondo financió, en 2018, 248 proyectos de investigación en las categorías de investigador y de joven investigador, con montos por proyecto que oscilaron entre un millón y dos millones de pesos corrientes, hasta sumar la cantidad de casi cuatrocientos dos millones.¹

En el caso de las instituciones de referencia se presentan diferencias importantes respecto de la existencia de fondos por concurso: mientras que la UNAM cuenta con un programa específico y permanente de financiamiento a proyectos de investigación, soportado por partidas presupuestales estables (Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, PAPIIT) y en la Universidad de Guanajuato existe un programa de financiamiento a proyectos de investigación centralizado en su Dirección de Apoyo a la Investigación y Posgrado, en las universidades de Sonora y

de Yucatán tienen programas dependientes de las posibilidades presupuestales anuales, por lo que su permanencia es azarosa. En la UAM no existe un programa institucional de financiamiento a proyectos de investigación, pero en función de su estructura administrativa (caracterizada por la descentralización de las decisiones académicas), es relativamente frecuente que unidades y divisiones académicas asignen recursos presupuestales a proyectos sometidos a concurso. En el Cinvestav fue operado en 2018 un mecanismo de distribución de recursos para proyectos de investigación por concurso cuya permanencia en el tiempo es incierta.

Competencia por financiamiento en la organización científica contemporánea

La búsqueda de financiamiento para el desarrollo de proyectos de investigación hace observable la necesidad de poner en juego estrategias por parte de individuos y grupos para financiar parte importante de su trabajo. Al estar este financiamiento anclado a la evaluación de las propuestas, los fondos a concurso disponibles “operan a través de árbitros de la investigación científica, quienes valoran y juzgan las posibles contribuciones y sus resultados” (Merton, 1985:581-582). Esos árbitros obtienen la autoridad para evaluar a otros científicos a través de una “probada competencia” (Merton, 1985:587), pero responden no únicamente a criterios de relevancia científica al momento de evaluar: una de sus funciones es armonizar los criterios de evaluación con los modelos hegemónicos de producción científica, con las prioridades derivadas de esos modelos y, en suma, con las políticas de investigación científica de su espacio y de su tiempo, además de que cuando los recursos son del sector privado influyen consideraciones de aplicabilidad inmediata de conocimientos o factores asociados al prestigio social, tales como la filantropía (Bloch, Graversen y Pedersen, 2014).

La función de los académicos dedicados a la ciencia es producir conocimientos, pues esa es la tarea principal (junto a la docencia, de acuerdo con distintos arreglos institucionales) para la que fueron contratados. La organización contemporánea de la ciencia académica en México hace muy complicada la posibilidad de que los científicos puedan realizar esa actividad sin contar con financiamientos derivados de la competencia y de la evaluación a proyectos. Los estudios emprendidos hace más de veinte años por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman *et al.* (1997) mostraron la tendencia a la diversificación del financiamiento a la investigación cientí-

fica y sus efectos en la organización de la ciencia en diferentes países, en tanto abrió la investigación científica a mayores contextos de aplicación y propició investigación distribuida social y espacialmente, cuestión relevante que ha implicado interesantes debates en torno a las relaciones de los científicos en la triada universidad-empresa-gobierno (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Por ello, los científicos:

Han tenido que desarrollar una amplia gama de estrategias para sobrevivir. Las estrategias de (financiamiento a la) investigación se han hecho necesarias porque la empresa científica ha crecido hasta alcanzar tales proporciones, que los recursos se tienen que asignar a quienes demuestren una creatividad continua. Los investigadores más astutos, al tratar de equilibrar su necesidad de equipo y personal con la de trabajar dentro de una estructura paradigmática dada, construyen sus carreras alrededor de una amplia base de financiación para la investigación [...] En contraste con ellos, los científicos que se niegan a adoptar un enfoque estratégico para sus carreras, se enfrentan con la perspectiva de quedarse atrás, en la medida en que los consejos de investigación, las fundaciones y hasta las universidades ajustan sus recursos a nuevos horizontes [...] En esta situación, la habilidad para obtener fondos se convierte, en sí misma, en un indicador de éxito (Gibbons *et al.*, 1997:37).

Los fondos por concurso para asignación de financiamiento a proyectos de investigación responden, en ese sentido, a la tendencia por estimular la competencia en contextos científicos en los que los recursos son escasos, pero también al poder de los detentadores de autoridad científica (investigadores consolidados y autoridades sectoriales), quienes establecen prioridades para el financiamiento, lo que de acuerdo con Neff (2014) puede tener influencia en la definición de agendas y problemas de investigación científica. Ese aspecto ya había sido documentado por Folker, Holm y Sandøe (2009) al realizar seguimientos de casos que mostraron estrategias institucionales y de investigadores para conseguir fondos públicos y privados, en un marco valorativo de la actividad científica que se pone en juego en las relaciones de la solicitud de recursos y su aprobación, así como en la expresión de “seguir al dinero”, usada por Adams (2009) en un artículo sobre estrategias de obtención de recursos financieros por parte de ingenieros en Estados Unidos.

Los estudios indicados muestran que el financiamiento competitivo por recursos para proyectos de investigación delinea pautas de acción de los

científicos interesados en participar en esos mecanismos. Al ser los fondos por concurso instrumentos fundados en la capacidad de otorgar o negar financiamiento a partir de la evaluación de las propuestas, los científicos que las presentan asumen tales reglas del juego, pero no necesariamente en forma mecánica sino a través de estrategias que les permitan desarrollar sus propios intereses de investigación usando a su favor las estructuras normativas de su tiempo y espacio, como fue corroborado en las entrevistas realizadas.

Los estudios referidos recuperan discusiones de la Sociología de la ciencia formuladas desde la década de 1960 y que actualmente tienen vigencia. Por ello, interesa recurrir a autores de esa época para plantear dos aspectos vinculados a las lógicas que subyacen a la estructuración de los fondos por concurso y que constituyeron temas relevantes en las entrevistas con los informantes participantes.

Una de las más importantes discusiones respecto de la organización contemporánea del trabajo científico y de su financiamiento es el uso del conocimiento producido. Es conveniente apuntar que los científicos de nuestro tiempo están insertos en dinámicas sociales en las que se entrecruzan cuestionamientos a la pertinencia de las disciplinas científicas para hacer frente a problemas complejos de investigación, así como al tipo de ciencia que las sociedades y la economía esperarían (según distintos discursos y actores) que se realice. En el primer caso el debate está en la disciplina –interdisciplina–multidisciplina–transdisciplina–estudios de frontera; en el segundo, en ciencia básica–ciencia aplicada–investigación para desarrollo tecnológico. Ambas cuestiones interpelan a los profesionales de la ciencia académica y los convocan a revisar constantemente las formas en que encaran su trabajo. Eso implica que la organización contemporánea de la ciencia presiona a los científicos para ser actores que combinan múltiples lógicas, dinámicas, visiones e interés en la realización de sus actividades profesionales de producción de conocimientos. Por ello, la idea de la búsqueda desinteresada del conocimiento científico (Merton, 1985:366) es una caracterización débil del actual *ethos* de la ciencia.

En cuanto a los debates entre ciencia básica y aplicada y su financiamiento, Ben-David (1980) mostró, desde la década de 1960, que no existe una correlación directa que permita demostrar que a mayor inversión en actividades científicas únicamente destinadas a la aplicación inmediata, mayor sea el desarrollo económico de las sociedades. En ese sentido, sugiere que argumentar a favor de la inversión en ciencia solamente en función de las

aplicaciones (inmediatas) del conocimiento es insostenible. Por ello, planteó que la inversión en ciencia debe ser una prioridad para las naciones por sus efectos generales y no únicamente por su aplicabilidad: “el modo óptimo de incrementar las aplicaciones de la ciencia, pues, no es seleccionar los proyectos según sus presuntas promesas de aplicabilidad, sino aumentar la motivación y las oportunidades para hallar aplicaciones de la ciencia y buscar problemas prácticos que puedan estimular la investigación” (Ben-David, 1980:183).

Al respecto, son pertinentes las nociones de Malecky y Olszewski (1980:144) sobre la integración vertical y horizontal de la ciencia; la primera supone “el acercamiento de la investigación científica a la práctica socioeconómica, y el consiguiente acercamiento, dentro de la ciencia misma, entre la investigación básica, la aplicada y la orientada hacia el desarrollo”. Y por integración horizontal entienden “la interpenetración y entrecruzamiento de las disciplinas tradicionales, y la concentración de diversos tipos de investigación en problemas complejos” (Malecky y Olszewski, 1980:151). La conjunción de ambas “integraciones” facilita comprender estructuralmente cómo se organiza la ciencia en la actualidad y, sobre todo, permite observar las transformaciones de los objetos disciplinarios hacia los objetos complejos de investigación.

En síntesis, la definición de agendas y problemas de investigación, el uso del conocimiento producido, el debate entre ciencia básica y aplicada, así como la integración de las actividades científicas son aspectos que inciden en la lógica de distribución de recursos para el desarrollo de proyectos de investigación. En este artículo, forman parte del análisis de resultados para conocer cómo juegan en las experiencias y estrategias de los informantes.

Estrategia metodológica

En México, la mayor parte de la investigación científica se realiza en instituciones de educación superior públicas y en centros públicos de investigación, como documentó Alcántara (2005) en un estudio comparativo entre las dos principales universidades de México y Argentina referido a las políticas institucionales y nacionales de ciencia y tecnología. Por ello es pertinente considerar únicamente a quienes se dedican a la profesión científica desde la academia, pues facilita delimitar el ámbito.

El trabajo empírico consistió en seleccionar académicos adscritos a seis instituciones de educación superior y de investigación científica en Mé-

xico, tres de ellas en la Ciudad de México, y tres ubicadas en las regiones norte, centro-occidente y sur-sureste de México, respectivamente. En cada uno de esos espacios, fueron entrevistados investigadores(as) que, en los últimos cinco años, contaran con financiamientos obtenidos a través de su participación en convocatorias de la institución de adscripción y de instancias externas, pero dentro de límites nacionales, fundamentalmente de Conacyt. La selección de las instituciones de adscripción laboral obedeció, para el caso de las localizadas en la Ciudad de México, a que son las tres principales productoras de conocimientos científicos del país; para el caso de las universidades públicas estatales, a la necesidad de contar con una cierta dispersión territorial en el análisis.

Se trabajó con una muestra intencionada de informantes, por lo que el estudio se sustentó en casos y, por ende, no pretende ser generalizable pero sí indicar tendencias a partir del análisis de recurrencias. Al ser exploratorio está sustentado en la diversidad de situaciones institucionales, afiliaciones disciplinarias y perfiles académicos. Los 18 entrevistados tienen las siguientes características: cuatro trabajan en la UNAM, cuatro en la UAM, tres en el Cinvestav, dos en la Ugto, dos en la UADY y tres en la Unison. Ocho entrevistas fueron realizadas a mujeres y diez a hombres. Fue también considerado el factor etario: seis son investigadores jóvenes (entre 32 y 42 años), seis maduros (entre 43 y 59 años) y seis mayores (de 60 años o más). Fueron consideradas las siguientes disciplinas de afiliación: Física (teórica y experimental), Química (básica y aplicada), Matemáticas (puras y aplicadas), Biología (básica y aplicada), Salud (básica y aplicada), Sociología (básica) y Antropología Social (básica).

La investigación tuvo una perspectiva metodológica interpretativa, sustentada en análisis micro-sociológicos insertos en un enfoque teórico relacional entre estructuras sociales y acción de los sujetos.

Experiencias en la obtención de financiamiento a través de fondos por concurso

Las convocatorias para que los científicos presenten propuestas de investigación para obtener financiamiento son relativamente numerosas en México, aunque están por lo general dispersas y su conocimiento puntual requiere que los posibles beneficiados cuenten con una socialización académica orientada a la búsqueda de financiamientos por concurso. Según el conjunto de entrevistas, en las últimas dos décadas, los investigadores han debido

generar aprendizajes rápidos de rastreo de convocatorias y, sobre todo, de traducción de los intereses de investigación específicos a los criterios de evaluación, fundados en categorías como pertinencia, relevancia e impacto social para adaptarlos a los énfasis de las convocatorias. Ese ejercicio de traducción de intereses, al que se refería Gibbons *et al.* (1997:38): “con el transcurso de los años [los científicos] han aprendido a ejercer un gran ingenio a la hora de traducir sus propios intereses investigadores en el lenguaje apropiado para otras agendas”, en el caso de los entrevistados para este artículo sugiere la existencia de márgenes de libertad al atender tanto convocatorias de sus instituciones como del Conacyt:

A mí me tocó la convocatoria de ciencia básica (de Conacyt). Era una de esas convocatorias que dejan libre la parte de la propuesta temática, porque podía ser cualquier tipo de investigación. Mientras escribieras un buen proyecto, con bases, que presentes por qué lo vas a hacer, para qué lo vas a hacer y cuál es la consecuencia de esa investigación, si eso era bien evaluado obtenías el financiamiento. Ciencia básica te daba esa parte de ser libre como investigador para poder desarrollar tus intereses (investigador del Cinvestav del área de Química)

Las estrategias de los científicos se ponen en operación en respuesta al marco normativo de la organización de la ciencia en México. Son una herramienta para jugar en ese marco a través del aprendizaje de las reglas y de su traducción a los intereses de investigación, en una lógica que corresponde a la noción de estrategia de Bourdieu (2007:70), “una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas, lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla explícita, codificada”.

La doble operación de rastreo y traducción está adicionada con la creciente necesidad de contar con personal de apoyo para tareas administrativas que les permitan responder puntualmente a las convocatorias. En reiteradas ocasiones, ese personal no puede ser proporcionado por las instituciones de adscripción laboral y únicamente cuando se ocupa el máximo nivel en el Sistema Nacional de Investigadores les son asignados algunos ayudantes de investigación, quienes frecuentemente son distraídos del aprendizaje en investigación para dedicarse a múltiples labores administrativas. Al interior de las instituciones de adscripción laboral ocurren situaciones similares

con los prestadores de servicio social, con los ayudantes de investigación institucionales y, en algunos casos, con los profesores adjuntos.

Frente a la necesidad de personal de apoyo que facilite las tareas administrativas y de gestión de los investigadores, una estrategia puesta en operación por todos los entrevistados es formar grupos de investigación con colegas y estudiantes de grado y de posgrado, dividiendo las tareas para que quienes se encargan centralmente de aspectos administrativos –tanto para la presentación de proyectos financiados como para su gestión cuando han sido aprobados y están en curso– cuenten con equilibrios entre las tareas administrativas, las de gestión y las específicas de investigación. En pocas ocasiones, los investigadores pueden incorporar, como parte de los costos de un proyecto apoyado financieramente, la contratación de personal administrativo. Puede observarse que la imagen del científico que trabaja en solitario no es exacta en la organización contemporánea de la ciencia y en su financiamiento, fundamentalmente entre aquellos integrados a circuitos competitivos por recursos.

Es frecuente que los académicos inmersos en esos circuitos soliciten en los proyectos la asignación de recursos económicos para el pago de becas de investigación para estudiantes o pasantes, lo que permite ampliar el número de colaboradores en los equipos:

Los evaluadores se fijan mucho en cuántos recursos humanos se van a formar con el proyecto, o sea los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado comprometidos con el proyecto, eso es algo que los evaluadores cuidan mucho que ocurra. Parte de los compromisos debe ser que estudiantes de licenciatura y maestría obtengan su grado a través de las tesis derivadas de su participación en el proyecto, y en el caso de los de doctorado que desarrollen su línea de investigación en el proyecto (investigadora de la Unison, del área de Física).

Esta práctica responde no únicamente a criterios de eficacia para el desarrollo de los proyectos, implica una postura ética por parte de los líderes académicos, quienes buscan evitar la “explotación de los estudiantes”,² haciendo que trabajen en los proyectos sin recibir remuneración.

En las seis instituciones de adscripción laboral de los científicos entrevistados encontramos que existe “comprensión institucional” para que sus académicos hagan uso de los recursos institucionales tales como laboratorios, cubículos, equipos, recursos electrónicos, entre otros, para el desarrollo de

proyectos financiados externamente. En algunas ocasiones, una parte de los recursos obtenidos por vías externas se queda en la institución, pero en otras en su totalidad se destinan a las tareas propias de los proyectos. En ese sentido, el uso legitimado de la infraestructura y equipamiento para el desarrollo de investigaciones financiadas externamente es un procedimiento estratégico de los investigadores en el que ponen en juego las capacidades de sus instituciones para fomentar la producción de conocimientos con recursos externos.

El factor del financiamiento externo es muy relevante para los investigadores, en tanto contribuye a afianzar su posicionamiento en su propia institución, al tiempo que expanden sus colaboraciones fuera de ella. El posicionamiento institucional vía obtención de financiamientos externos es una apuesta estratégica sobre todo de los investigadores más jóvenes, quienes al ser líderes de proyectos financiados o incluso participantes en ellos, fortalecen su presencia al interior de la institución y tienden a obtener mejores puestos académicos. Para los investigadores de mayor edad y experiencia, ya bien posicionados al interior de la institución y con reconocimiento en su disciplina, el financiamiento a proyectos de investigación es visto de manera “más reposada”, como un instrumento práctico para obtener recursos que les permita, por ejemplo, adquirir reactivos, comprar equipos o pagar el mantenimiento especializado de los mismos.

Otro factor que hace “casi imprescindible” la obtención de financiamientos externos para proyectos de investigación es, según los entrevistados, el muy limitado presupuesto con el que cuentan las instituciones de adscripción para proyectos de investigación. En el caso de la UNAM, si bien el financiamiento del Conacyt para proyectos de investigación es relevante, la existencia del PAPIIT es entendido como un instrumento de alta utilidad para el allegamiento de recursos. Un fragmento de entrevista a un investigador de la UNAM del área de Matemáticas lo ejemplifica: “El PAPIIT se ha convertido en una fuente de financiamiento muy importante para los universitarios. A veces, ante los vaivenes de las políticas públicas fuera de la universidad, los financiamientos de PAPIIT dan una certidumbre a los investigadores”.

Los aspectos indicados hasta aquí muestran que para la obtención de financiamiento que permita realizar investigación, los académicos recurren a la combinación de soportes institucionales y a la búsqueda de recursos económicos externos, y en casos como el de la UNAM, a los programas

institucionales de financiamiento a la investigación. Esta combinación les permite obtener recursos “limitados pero importantes” para financiar aspectos de hecho elementales para su actividad: reactivos y algunos equipos “pequeños” de laboratorio, cómputo, programas informáticos especializados, libros, suscripción a revistas, viajes académicos, entre otros. También, por supuesto, son de utilidad los recursos vía concurso para formar o consolidar grupos de investigación y para la formación de nuevos investigadores.

La información empírica corrobora, asimismo, el planteamiento de Gibbons *et al.* (1997) respecto de la creciente necesidad, identificada hace más de veinte años en contextos distintos al mexicano, de los científicos a diversificar sus fuentes de financiamiento para investigación. En el caso de los académicos que trabajan en México, esa necesidad es crecientemente observable, aunque en forma todavía limitada. Ello ha implicado que las tareas de los científicos que participan de fondos por concurso para proyectos de investigación se acrecienten, pues se convirtieron en expertos en la formulación de propuestas aceptables por las instancias evaluadoras y en gestores eficaces de la administración de los proyectos:

Forma parte del trabajo, y como en todo trabajo hay cosas que son más agradables que otras, pero todas forman parte de lo mismo. Necesitas elaborar el proyecto, seguir los lineamientos que están establecidos, hay que llenar los formatos en las plataformas y subir los papeles que solicitan, después hacerte cargo de las cuestiones administrativas si te aprueban el proyecto y te dan los recursos, hacer el seguimiento financiero, etcétera (investigadora de la UADY, del área de Salud).

El análisis de las entrevistas arroja cinco tipos de lógicas que los científicos realizan estratégicamente y de un elemento de distinción que les facilitan participar con éxito en la búsqueda de financiamientos para el desarrollo de proyectos de investigación. Las lógicas estratégicas son:

- 1) Las de situación, que implican posicionamiento académico en la institución de adscripción y posibilidad de enlaces colaborativos con colegas de otras instituciones. En este aspecto son observables las diferencias institucionales, pues el prestigio académico de sus instituciones es un factor importante para estar en mejores condiciones de participación en los concursos para financiamiento. También es

relevante la disciplina de afiliación y la orientación de las investigaciones, en tanto la interacción entre temas de estudio y prioridades establecidas por los tomadores de decisiones tiende a repercutir en la asignación de recursos.

- 2) Las de adaptación, que implican conocimiento y asimilación de las reglas del juego y aprendizaje rápido de las lógicas subyacentes a la asignación de financiamientos para proyectos de investigación científica.
- 3) Las de organización, que suponen división del trabajo científico, habilidades gestoras y administrativas, el uso legitimado de los espacios de adscripción laboral y la capacidad de participar en espacios multisituados de colaboración científica.
- 4) Las específicas de investigación, que incluyen la lógica en la formulación de propuestas, la definición de proyectos de amplio alcance o que atiendan problemas considerados (en la relación) como prioritarios, la orientación de los proyectos ya sea para trabajar con ciencia básica o para inducir la aplicabilidad de los conocimientos a la solución de problemas o a la innovación.
- 5) Las de interrelación, que expresan la creciente necesidad de los científicos por constituir o integrarse a equipos de investigación amplios o bien, establecer mecanismos de colaboración intensiva con pares de dentro y fuera de su institución, para estar en condiciones de conjuntar varios tipos de financiamiento entre los participantes, jerarquizar objetivos y definir etapas y alcances de las investigaciones.

Los aspectos indicados delimitan las lógicas para la obtención de financiamiento a proyectos de investigación en académicos que participan en los circuitos competitivos por recursos. Este es el elemento de distinción que interesa destacar en este artículo, pues hace explícito que, si bien la obtención de financiamiento a proyectos científicos en México vía concursos es inclusivo cuando se cumplen los requisitos, son los científicos que conocen las reglas del juego, son estratégicos y están posicionados académicamente, quienes están en mejores condiciones para beneficiarse del concurso. Ello lleva a plantear la existencia de un circuito competitivo entre quienes laboran en instituciones de educación superior. Es un circuito porque, formando parte del conjunto de los practicantes de la profesión académica, quienes entienden y asumen las reglas del juego del financia-

miento por concurso y conocen la relevancia de la visión estratégica en el campo de la investigación científica logran acceder a recursos económicos que les permiten realizar proyectos que redundan en acumulación de capitales científicos y, en consecuencia, de escalamiento en las posiciones institucionales y disciplinarias. En ese sentido, a manera de hipótesis, el circuito competitivo es un factor que en el tiempo será determinante para la definición de agendas de investigación y de lógica de competencia por recursos para proyectos científicos en México.

Las estrategias puestas en juego en el circuito competitivo son, en síntesis, fundamentales para el desarrollo de proyectos de investigación que requieren financiamientos. Y ello tiene efectos en la producción de conocimientos. Esquemáticamente, indico tres situaciones encontradas y sus respectivos efectos: uno de índole estructural como condición de posibilidad para la investigación científica; otro de tipo funcional caracterizado por las decisiones de los académicos respecto de la orientación de sus estudios y de su uso; el tercero supone los limitados pero existentes financiamientos del sector privado en México a actividades académicas de investigación y cómo eso repercute en las capacidades instaladas en México para la investigación científica.

La situación de tipo estructural indica que la investigación científica en México requiere de financiamientos por concurso como una condición para el desarrollo de investigaciones sobre temas complejos, amplios o que impliquen equipos y materiales costosos. El efecto en este caso es que, precisamente, sin esos recursos a concurso, los científicos académicos con proyectos de investigación, relevantes y pertinentes, prácticamente no podrían realizarlos. Lo anterior no significa que la investigación científica relevante en México únicamente sea posible a través de financiamientos específicos a proyectos de investigación sometidos a concurso. Las instituciones invierten parte de su presupuesto y establecen convenios nacionales e internacionales, con gobiernos, empresas y otras instituciones, para allegarse recursos que les permitan realizar sus funciones de investigación y, en su caso, de desarrollo tecnológico. Ese es un ámbito de financiamiento interesante pero que rebasa el objetivo del estudio del que deriva este artículo. Lo que importa enfatizar es que los financiamientos tanto institucionales como nacionales o estatales sujetos a concurso asignados a científicos académicos, de manera individual o grupal, constituyen un soporte crecientemente importante para la ciencia en el país.

Si bien el financiamiento por concurso fue considerado relevante por todos los entrevistados, se identifican graduaciones en función de las disciplinas de afiliación. Para los científicos de las áreas de Química, Biología y Salud, la obtención de recursos por concurso para proyectos de investigación es una condición indispensable para realizar su trabajo, debido a que los presupuestos ordinarios de las instituciones de adscripción hacen complicada incluso la compra de insumos básicos y reactivos:

Yo creo que es fundamental (el financiamiento por concurso). Porque hay instituciones en las que sí te apoyan económicamente y hay otras, sobre todo en las universidades públicas, en las que no hay un financiamiento *per se* para investigación y los investigadores se tienen que rascar con sus propias uñas. Es fundamental poder contar con financiamiento para poder llevar a cabo cualquier tipo de investigación, y más en Química, que es una de las áreas más caras por la necesidad de compra de reactivos, de material (investigador del Cinvestav del área de Química).

En Matemáticas y Física también es fundamental la obtención de recursos por concurso, pero en estos casos la prioridad no está en materiales o insumos sino, por ejemplo, en el acceso pagado a bases de datos internacionales o adquisición de programas especializados de cómputo para Matemáticas y en la articulación de diversas estrategias para conjuntar recursos que permitan montar laboratorios especializados en sus instituciones o movilizarse a laboratorios fuera de México en forma más o menos recurrente, en el caso de Física:

Me apoyo del financiamiento de Ciencia Básica (de Conacyt) y de los recursos que he obtenido aquí (en la UNAM) del PAPIIT, pero casi todo mi financiamiento es internacional, porque los montos que requiere mi laboratorio son siempre superiores a los que puedo obtener con los financiamientos de aquí. Eso me ha implicado mucho trabajo fuera de México, pero que finalmente beneficia a la UNAM y a la Física que hacemos en México (investigador de la UNAM del área de Física).

En Sociología y Antropología social los entrevistados relativizaron la relevancia del financiamiento por concurso, situaron su importancia, en el caso de la Antropología social, en la obtención de recursos para trabajo de

campo: “casi siempre el financiamiento alcanza, porque nosotros trabajamos en comunidades pequeñas en las que no se gasta mucho; se incrementan los gastos cuando tenemos que hacer trabajo de campo fuera de México” (investigador en Antropología Social de la UAM) y en Sociología la relevancia fue puesta en la escala de las investigaciones:

Depende mucho de lo que quieres hacer, o sea del tamaño de la investigación. Si tienes una investigación en la que necesitas viajar porque tienes varios casos, o hacer trabajo de campo, si requieres además contratar personas o si requieres de algún tipo de equipo especial, como equipo de cómputo, *software* o equipo fotográfico o de filmación, pues en esos casos sí se requiere dinero. Es un dinero que no se obtiene con el pequeño monto que tenemos dentro del Cinvestav para hacer nuestras investigaciones (investigador del Cinvestav del área de Sociología).

Como condición estructural de soporte, el financiamiento por concurso tiende, según la opinión de los entrevistados, a dotarlos de recursos para articular colaboraciones con otros investigadores o grupos de investigación tanto a nivel nacional como en otros países. Esos financiamientos operan, por lo tanto, como “lo que llevamos para las colaboraciones”, es decir, como el soporte financiero que permite a los académicos configurar o integrarse a redes científicas en atención a intereses y objetivos de investigación entre científicos distribuidos en diferentes espacios científicos nacionales y fuera del país. Ello acarrea un efecto positivo, que sin duda debiera apoyarse más por parte de las instituciones y los gobiernos, en tanto contribuyen a la expansión y consolidación de los circuitos de investigación científica en los que se movilizan los académicos.

La situación funcional encontrada es ambivalente. Por un lado, los entrevistados insistieron reiteradamente en que los financiamientos por concurso no determinan los temas de investigación que desarrollan o que han estudiado en años recientes. Pero en todos los casos, salvo en uno de la disciplina de Antropología social (UAM), indicaron también que para responder correctamente a las convocatorias y tener altas expectativas de obtener los financiamientos, han debido aprender a orientar sus estudios al lenguaje de los criterios de evaluación y, sobre todo, a formular metas de investigación acordes a los requerimientos académico-administrativos de los concursos.

Por otro lado, las divisiones por orientación del trabajo científico en básico, aplicado y desarrollo tecnológico, son importantes para la definición de problemas de investigación por parte de los entrevistados, pero esto en función de sus intereses específicos de investigación y no como “camisa de fuerza” de las convocatorias y las prioridades allí establecidas. No obstante, en algunos casos fueron identificados traslados de “lo básico a lo aplicado” para conseguir recursos económicos. Aun así, lo más frecuente, según el análisis de las narrativas de los entrevistados, es que los académicos consideran la ciencia básica y la aplicada como partes constitutivas de su trabajo integral, pues son los problemas de investigación formulados los que determinan, en cada caso, la orientación de las investigaciones. En el caso de científicos entrevistados afiliados a la Física experimental y a la Biología, la orientación del trabajo hacia el desarrollo tecnológico fue explicitada como una necesidad para participar en convocatorias puntuales de su institución, del Conacyt o de los gobiernos de las entidades federativas.

Finalmente, encontramos que los financiamientos provenientes del sector privado en México para el desarrollo de investigaciones científicas lideradas por académicos son limitados y, cuando se dan, responden a intereses puntuales de aplicación inmediata, ya sea para la producción de bienes tangibles o intangibles, ya para el mejoramiento de procesos productivos o para elevar la competitividad de empresas e industrias. En esos casos, los académicos que han participado de financiamientos privados operan en función más de contratos que de concursos, por lo que en este ámbito los proyectos están orientados a satisfacer necesidades académicas y extra-académicas puntuales, generalmente en forma de ciencia aplicada o desarrollo tecnológico.

Conclusiones

Tanto las estrategias de los científicos académicos como los efectos identificados en las formas de producción de conocimientos presentados en este artículo informan de una tendencia creciente en México por someter a concurso proyectos de investigación para obtener financiamiento que les permita producir conocimientos, obtener mayor posicionamiento en las instituciones de adscripción y construir visibilidad en la disciplina de afiliación, tanto a nivel nacional como internacional. En consecuencia, la respuesta a la pregunta de este artículo es que la participación de los científicos en convocatorias para participar en fondos concursables es relevante

en todos los casos, pero con diferencias de enfoque y uso en función de la disciplina de afiliación.

La tendencia creciente a participar en ese tipo de fondos, no obstante, está lejos de ser generalizada en México. La mayor parte de los académicos contratados por las instituciones de educación superior, y en menor medida los adscritos a centros o institutos de investigación (que pueden formar o no parte de las universidades), se atienen a los presupuestos institucionales para desarrollar sus investigaciones. Muchas de ellas son significativas, sobre todo cuando se trata de aportes teóricos tanto en disciplinas naturales y exactas como en las ciencias sociales, pero otras frecuentemente tienen limitadas sus posibilidades de expansión y de uso del conocimiento, precisamente porque se investiga con lo que se tiene y no con lo que se debiera tener.

En ese sentido, los aspectos tratados atañen fundamentalmente a un sector específico y relativamente pequeño de los profesionales de la ciencia académica en México, aquellos que articulan sus intereses de investigación con la estructura de financiamiento por concurso o por contrato y que, en consecuencia, ponen en juego estrategias para allegarse recursos económicos que les permitan desarrollar su profesión a través de la producción de conocimientos. Ese sector integra un circuito competitivo por recursos que, como tendencia, podría abrir las brechas entre los profesionales de la ciencia académica en el país y expandir la distinción entre los productores de conocimientos científicos, pero también incidir en la definición de agendas de investigación que sean expresamente valoradas por las agencias y organizaciones financiadoras.

Ese efecto no es necesariamente negativo, en tanto la evaluación de las propuestas de investigación esté sujeta a criterios bien articulados entre las comunidades científicas y quienes determinan, en última instancia, la obtención de financiamiento. Este aspecto es crucial en lo que refiere a las integraciones verticales y horizontales de la ciencia (Malecky y Olszewski, 1980), en tanto los aprendizajes derivados de las estrategias de los investigadores para participar por fondos competitivos pueden incidir en el establecimiento de mayores contactos entre diferentes actores involucrados o pueden estar involucrados en la construcción de conocimientos y en su uso (integración vertical) y en el diálogo y colaboración entre diferentes afiliaciones disciplinarias para abordar problemas de investigación complejos o de gran escala (integración horizontal).

Por otro lado, el sector compuesto por los profesionales de la ciencia académica en México que integran el circuito competitivo está formado por un tipo de investigador sujeto a múltiples presiones, que aprendió a combinar eficientemente las habilidades científicas con las administrativas y de gestión de proyectos, que se convierte en líder académico para afianzar grupos de investigación productivos y reconocidos por diferentes actores académicos y no académicos, que frecuentemente aporta recursos económicos externos a su institución de adscripción y que, en suma contribuye ampliamente al desarrollo de la ciencia en el país.

Este sector de profesionales de la ciencia académica conforma un sujeto científico colectivo que requiere estudios transversales y longitudinales, fundados en el instrumental teórico y conceptual de la Sociología de la ciencia, para responder muchas de las preguntas que se abren al tratar este tema. Convendría, por ejemplo, formular estudios que caractericen estadísticamente a este sector científico, que lo compare con los trabajadores de la ciencia ajenos al circuito, que analice el tipo de productos de conocimiento generados gracias a los financiamientos y los interprete a través de su uso social, su orientación y sus alcances.

Es, asimismo, importante enfatizar la centralidad de los científicos como sujetos en los análisis sobre financiamiento a la ciencia en México, porque aún prevalece cierta fetichización de la ciencia y de los hechos científicos que aleja la posibilidad de concebir a los científicos como profesionales anclados a múltiples presiones y que, en una lógica interactiva con las estructuras normativas, formulan estrategias para estar en condiciones y posibilidades de producir conocimientos científicos relevantes, socialmente útiles (lo que no implica necesariamente aplicabilidad inmediata) y que tienden a fortalecer las capacidades científicas del país.

Notas

¹ Información recabada del listado de Proyectos Apoyados de la convocatoria de Ciencia Básica del Conacyt en 2018.

² Las frases entrecomilladas sin referencias bibliográficas de este apartado corresponden a extractos de las entrevistas realizadas.

Referencias

- Adams, Stephen B. (2009). "Follow the Money: Engineering at Stanford and UC Berkeley during the Rise of Silicon Valley", *Minerva*, vol. 47, núm. 4, pp. 367-390. DOI: 10.1007/s11024-009-9138-y
- Alcántara, Armando (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*, Ciudad de México: Ediciones Pomares.

- Arellano, David y Manuel Alamilla (2006). “Evaluación de resultados e impacto en los proyectos científicos y tecnológicos: retos y necesidades. El caso de los fondos sectoriales y mixtos”, en E. Cabrero, D. Valadés y S. López-Ayllón (coords.), *El diseño de la política de ciencia y tecnología en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigación y Docencia Económica, pp. 201-244.
- Ben-David, Joseph (1980). “El empresariado científico y la utilización de la investigación”, en Barnes, Barry (comp.), *Estudios sobre sociología de la ciencia*, Madrid: Alianza editorial, pp. 178-184.
- Bloch, Carter; Graversen, Ebbe Krogh y Pedersen, Heidi Skovgaard (2014) “Competitive research grants and their impact on career performance”, *Minerva*, vol. 52, núm. 1, pp. 77-96. DOI: 10.1007/s11024-014-9247-0
- Bourdieu, Pierre (1976). “Le champ scientifique”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 88-104. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454
- Bourdieu, Pierre (2007). *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Canales Sánchez, Alejandro (2011). *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Seminario de Educación Superior-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Porrúa.
- Conacyt (2017). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2016*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.siiicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innov>
- Conacyt (2018). *Avances en política de ciencia, tecnología e innovación 2013-2018*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.siiicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/631-3-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-2014-20>
- Díaz Pérez, Claudia y Alarcón Osuna, Moisés (2018) “Ciencia, tecnología e innovación en México: un análisis de la política pública”, *Estudios Regionales en Economía, Población y Desarrollo*, vol. 47, núm. 8, pp. 3-33. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/327233799_Ciencia_tecnologia_e_innovacion_en_Mexico_un_analisis_de_la_politica_publica
- Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet (2000). “The dynamics of innovation: from National System and “Mode 2” to a triple Helix of university-industry-government relations”, *Research Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 109-123. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301342968_University-Business_Cooperation_and_Entrepreneurship_at_Universities_-_An_Empirical_Based_Comparison_of_Poland_and_Germany
- Folker, Anna; Holm, Lotte y Sandøe, Peter (2009). “We have to go where the money is”-dilemmas in the role of nutrition scientists: An interview study”, *Minerva*, vol. 47, núm. 2, pp. 217-236. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/225252005_We_Have_to_Go_Where_the_Money_Is-Dilemmas_in_the_Role_of_Nutrition_Scientists_An_Interview_Study

- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares. Disponible en: <https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/cts/articulos/gibbons.pdf>
- Gobierno de México (2018). *Anexo al Sexto Informe de Gobierno 2017-2018*, Ciudad de México: Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/tgm/articulos/impresion-del-sexto-informa-de-gobierno-2017-2018-179407?idiom=es>
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2004). “Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina”, en P. Kreimer, H. Thomas, P. Rossini y A. Lalouf (eds.) *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 11-89.
- Malecky, Ignacy y Olszewski, Eugeniusz (1980). “Regularidades en el desarrollo de la ciencia contemporánea”, en B. Barnes (comp.), *Estudios sobre sociología de la ciencia*, Madrid: Alianza editorial, pp. 144-162.
- Medina Rivera, Rosalba y Villegas Valladares, Enrique (2016). “Financiamiento de la ciencia, la tecnología y la innovación en las regiones de México”, *Revista Mexicana de Agronegocios*, vol. XX, núm. 38, pp. 253-270. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/141/14146082008.pdf>
- Merton, Robert (1985). *La sociología de la ciencia 2. Investigaciones teóricas y empíricas*, Madrid: Alianza editorial.
- Neff, Mark (2014). “Research prioritization and the potential pitfall of path dependencies in coral reef science”, *Minerva*, vol. 52, núm. 2, pp. 213-235. DOI: 10.1007 / s11024-014-9250-5
- RICyT (2020). “Gasto en I+D con relación al PIB, 2017-2018”, *Red Interamericana e Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología* (sitio web). Disponible en: http://app.ricyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=GASTOXPIB&start_year=2008&end_year=2017
- Velasco, Ambrosio (2009). “En torno al debate sobre los sujetos en la ciencia”, en Fernando Broncano y Ana Pérez (coords.), *La ciencia y sus sujetos. ¿Quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Siglo XXI editores, pp. 196-200.

Artículo recibido: 27 de agosto de 2019

Dictaminado: 25 de mayo de 2020

Segunda versión: 26 de junio de 2020

Aceptado: 14 de julio de 2020

RELACIONES ENTRE APOYO DOCENTE, EMOCIONES MORALES Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES ESPECTADORES DE BULLYING

CAROLINA ALCÁNTAR NIEBLAS / ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO /

FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ-MONTERO / HIRAM REYES-SOSA

Resumen:

Este estudio examina las relaciones directas e indirectas entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de espectadores en el *bullying*; además, analiza la moderación del sexo del estudiante en las relaciones entre las variables. Participaron 998 adolescentes ($M = 13.87$, $DE = 1.09$ años), 517 (51.5%) hombres y 481 (48.5%) mujeres. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Entre los resultados se encontró que el apoyo docente se relaciona directamente con la conducta prosocial de los espectadores. También se halló que este apoyo favorece indirectamente la conducta prosocial a través de sus efectos positivos en las emociones morales. Un análisis multigrupo mostró que el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo. Se concluyó que el apoyo docente favorece la conducta prosocial hacia las víctimas de *bullying*.

Abstract:

This study examines the direct and indirect relationships among teacher support, compassion, empathy, and the prosocial behavior of the bystanders of bullying; in addition, it analyzes the effect of student gender in the relationships among the variables. The participants were 998 adolescents ($M = 13.87$ years old, $SD = 1.09$ years), with 517 (51.5%) males and 481 (48.5%) females. A model of structural equations was calculated. The results indicate that teacher support is directly related to the prosocial behavior of bystanders. It was also found that teacher support indirectly favors prosocial behavior through its positive effects on moral emotions. A multi-group analysis showed that student gender does not affect the relationships proposed in the model. The conclusion is that teacher support favors prosocial behavior toward the victims of bullying.

Palabras clave: empatía; *bullying*; emociones; conducta prosocial; papel del profesor.

Keywords: empathy; bullying; emotions; prosocial behavior; role of teacher.

Carolina Alcántar Nieblas: doctoranda de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Circuito Interior Oriente s/n, Cd Universitaria, 80040, Privada del Real, Culiacán, Sinaloa, México. CE: carolinaalcantar@live.com (ORCID: 0000-0002-1125-6437).

Ángel Alberto Valdés Cuervo: profesor del Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación. Ciudad Obregón, Sonora, México. CE: angel.valdes@itson.edu.mx (ORCID: 0000-0001-6559-4151).

Francisco José Álvarez-Montero: profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación. Culiacán, Sinaloa, México. CE: francisco_alvarez_montero@uas.edu.mx (ORCID: 0000-0002-9729-7319).

Hiram Reyes-Sosa: profesor de la Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila, México. CE: hiramreyez@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6763-847X).

Introducción

El *bullying* involucra comportamientos agresivos no provocados, intencionales y repetitivos realizados por uno o varios estudiantes hacia pares que no pueden defenderse fácilmente por sí mismos (Volk, Dane y Zopito, 2014). A nivel internacional se estima que alrededor de 20% de los estudiantes sufren de este tipo de violencia (Chester, Callaghan, Cosma, Donnelly *et al.*, 2015; Koyanagi, Oh, Carvalho, Smith *et al.*, 2019). En México diversos estudios reportan que entre 15 y 30% de los estudiantes de educación básica son víctimas de agresiones por pares en la escuela (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015; Organisation for Cooperation and Economic Development, 2017). El *bullying* se asocia con bajo rendimiento académico, pobre autoestima, dificultades en la adaptación social, abuso de sustancias y menor satisfacción con la vida (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011; Moore, Norman, Suetani, Thomas *et al.*, 2017; McDougall y Vaillancourt, 2015).

Con base en Bronfenbrenner (1979), el *bullying* es conceptualizado como un problema ecológico-social (Swearer y Hymel, 2015; Valdés Cuervo, Tánori Quintana, Carlos Martínez y Wendlandt Amezaga, 2018). Desde este marco teórico se considera que este fenómeno es resultado de la interrelación de variables personales con contextos sociales, tales como los pares, la familia, la escuela y la comunidad. En México la adopción de la perspectiva ecológico-social en el estudio del *bullying* conduce a que la investigación y los programas de prevención al respecto se enfoquen en factores relacionados con el rol de los espectadores y el funcionamiento de las escuelas (García-Vázquez, Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Parra-Pérez, 2020; Gómez-Nashiki, 2016; Haro Solís y García Cabrero, 2014; Machillot, 2017).

El rol del espectador defensor en el bullying

Diversos autores sugieren que en la explicación de la dinámica del *bullying* es necesario considerar, además de las características de los agresores y sus víctimas, el rol de los espectadores (Cowie, 2014). Los espectadores son estudiantes que presencian el maltrato, pero no participan directamente en el mismo, como los agresores y las víctimas (Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni, 2008; Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004); se estima que se encuentran presentes en la mayoría de las situaciones de *bullying* (Nishina y Juvonen, 2005; Waasdorp y Bradshaw, 2018). Asimismo, se ha constatado

que la conducta de los espectadores puede favorecer o inhibir las agresiones entre los pares (Pronk, Olthof y Goossens, 2015; Saarento, Boulton y Salmivalli, 2015).

Los espectadores pueden adoptar conductas proacoso, evitativas o prosociales en las situaciones de *bullying* (Alcántar Nieblas, Valdés Cuervo, Carlos Martínez, Martínez Ferrer *et al.*, 2018; Demaray, Summers, Jenkins y Becker, 2016). Quienes presentan conductas proacoso alientan y asisten al agresor; aquellos que manifiestan comportamientos evitativos procuran no involucrarse en las situaciones de *bullying*; por su parte, los espectadores con conductas prosociales ayudan a las víctimas directamente deteniendo la agresión o indirectamente informando a adultos (Alcántar Nieblas *et al.*, 2018; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011).

En la literatura se constata que la prevalencia del *bullying* es más alta en las escuelas donde los espectadores alientan o permanecen pasivos ante las agresiones que en aquellas donde se comportan de forma prosocial hacia las víctimas (Jenkins y Nickerson, 2017; Kärnä, Voeten, Little, Alanen *et al.*, 2013). Sin embargo, es importante señalar que los espectadores con escasa frecuencia adoptan actitudes prosociales hacia las víctimas (Waasdorp y Bradshaw, 2018). Si bien los factores relacionados con estas conductas son complejos, la evidencia disponible sugiere que las características del contexto escolar pueden favorecerlas o inhibirlas (Nickerson y Mele-Taylor, 2014; Thornberg, Wänström, Hong y Espelage, 2017; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, Martínez-Ferrer y Parra-Pérez, 2018).

El rol de los docentes en la conducta prosocial de espectadores

El desarrollo de la responsabilidad ciudadana es uno de los principios esenciales de la nueva escuela mexicana. Desarrollar la ciudadanía implica fomentar en los estudiantes el respeto de los valores cívicos y una conciencia social que derive en comportamientos prosociales hacia los otros, especialmente hacia aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Diversos autores destacan que es esencial un clima escolar que favorezca el compromiso y la cooperación para desarrollar en los estudiantes conductas prosociales que demuestren responsabilidad por el bienestar de sus pares (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente *et al.*, 2013; Luengo Kanacri, Eisenberg, Thartori, Pastorelli *et al.*, 2017). Similar a lo reportado en estudios internacionales (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip,

Cillesen *et al.*, 2016; Migliaccio, 2015), los resultados de la investigación realizada en México sugieren que los docentes tienen un papel esencial en la conformación de las relaciones sociales entre los estudiantes dentro de la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Gómez-Nashiki, 2016; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez, 2018).

En la literatura se ha encontrado que los docentes influyen en la participación de los estudiantes en actividades prosociales, particularmente en conductas dirigidas a proteger y consolar a sus pares víctimas de *bullying* (Bautista Hernández, Vera Noriega y Tánori Quintana, 2019; Thornberg *et al.*, 2017). Diversos autores afirman que los estudiantes son más conscientes de la inmoralidad del *bullying* cuando los docentes consistentemente apoyan a las víctimas, intervienen y promueven que los alumnos participen en la prevención de este tipo de violencia (Schweder y Raufelder, 2019; Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers *et al.*, 2012; Wentzel, Battle, Rusell y Looney, 2010). Por lo anterior, es importante profundizar en las relaciones entre las prácticas docentes con la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*.

Apoyo social docente

El apoyo social involucra diversos tipos de asistencia y protección brindadas por grupos sociales o personas a otros (Hupcey, 1998). Este apoyo permite a los individuos mejorar su funcionamiento psicosocial y atenuar los efectos negativos de situaciones estresantes (Lakey y Cohen, 2000). En el contexto escolar los docentes constituyen una fuente importante de apoyo social emocional, instrumental, informacional y valorativo para los estudiantes (Tardy, 1985). Diversos autores sugieren que la percepción de los alumnos sobre la disponibilidad del profesor para ayudarlos y protegerlos es un fuerte indicador de la calidad del apoyo social que reciben en la escuela (Boulton, Murphy, Lloyd, Besling *et al.*, 2013; Rueger, Malecki y Demaray, 2010).

No obstante que la evidencia empírica muestra la influencia del apoyo social de los docentes en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, la mayor parte de las investigaciones se centran en factores personales relacionados con conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* (Lambe, Cioppa, Hong y Craig, 2019). Sin embargo los trabajos que indagan específicamente en la relación entre el apoyo social docente y la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* son limitados (Bautista

et al., 2019; Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016; Wood, Smith, Varjas y Meyers, 2017); además, los estudios en el tema se enfocan en el análisis de relaciones directas entre ambas variables, lo cual soslaya el examen de características personales de los estudiantes que median la relación entre el apoyo docente y la conducta prosocial en el *bullying*.

Emociones morales

Algunos autores sostienen que el apoyo social de los docentes favorece la conducta prosocial, en parte por sus efectos positivos en el desarrollo de emociones morales en los estudiantes (Carlo, 2014; Gibbs, 2014). Estas emociones, que se presentan cuando se violan estándares morales o se presentan conductas prosociales (Tangney, Stuewig y Mashek, 2007), constituyen poderosos motivadores para que los juicios morales se manifiesten en conductas prosociales (Eisenberg, Eggum y Di Giunta, 2010; Haro Solís y García Cabrero, 2014). Diversos autores, sostienen que algunas de estas emociones se relacionan con la preocupación por el bienestar de otras personas (Eisenberg, 2000; Tangney, Stuewig y Mashek, 2007); dentro de ellas destacan la compasión y la empatía.

La compasión es una emoción moral asociada con el deseo de reducir el malestar y el sufrimiento de otros (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010). Por su parte, la empatía es una respuesta emocional derivada de comprender (empatía cognitiva). Algunas investigaciones (Bautista *et al.*, 2019; Garandau, Vartio, Poskiparta y Salmivalli, 2016; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018) han demostrado la influencia positiva de la empatía en la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Ambas emociones morales se vinculan positivamente con la conducta prosocial durante la adolescencia (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Daniel, Dys, Buchmann y Malti, 2014).

Efectos moderadores del género

En la literatura revisada no se encontraron estudios que analicen los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores. Este vacío de investigación llama la atención ya que se reportan diferencias en ambos sexos en la percepción de apoyo docente (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren *et al.*, 2015) y la frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas (García-Vázquez *et al.*, 2020; Jenkins y Nickerson, 2017; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018; Van der

Graaff, Carlo, Crocetti, Koot *et al.*, 2018). En general, los resultados de estos trabajos sugieren que las estudiantes perciben mayor apoyo social de los docentes y manifiestan con mayor frecuencia conductas prosociales hacia pares víctimas de *bullying*.

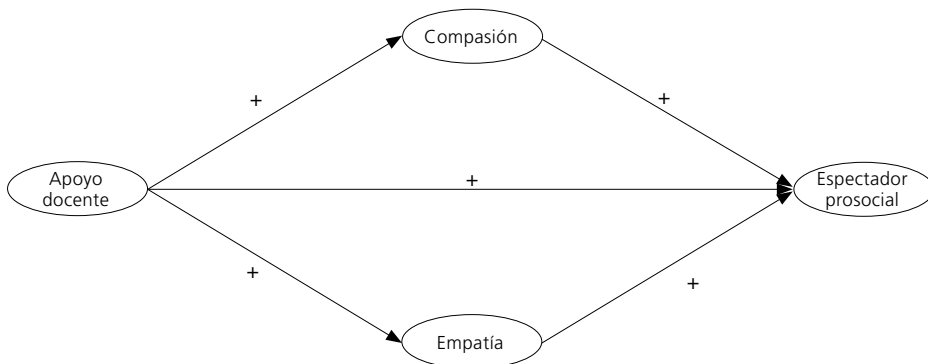
El presente estudio

Analizar las relaciones directas e indirectas entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de los espectadores es esencial para comprender el rol del profesor en la prevención del *bullying*. Esto es particularmente importante en México en donde, a pesar de que se considera principio básico dentro de las políticas educativas la promoción de la ciudadanía responsable en los estudiantes, no encontramos investigaciones acerca de los efectos del apoyo social de los docentes en el desarrollo de conductas prosociales de estudiantes adolescentes hacia pares que son víctimas de *bullying*.

En este contexto, el presente estudio se propone como objetivo principal: 1) examinar las relaciones directas e indirectas entre la percepción de apoyo docente, la compasión, la empatía y la conducta prosocial del espectador (figura 1). Como objetivo secundario el trabajo se plantea: 2) analizar los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones propuestas en el modelo.

FIGURA 1

Modelo teórico de relaciones entre apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de espectadores hacia víctimas de bullying



Fuente: elaboración propia.

En el estudio se proponen las hipótesis siguientes:

- *Hipótesis 1 (relaciones directas)*: se esperan relaciones positivas entre el apoyo docente, la compasión, la empatía y la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* (Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016). También se tiene la expectativa de que la compasión y la empatía favorezcan la conducta prosocial de los espectadores (Thornberg y Jungert, 2013).
- *Hipótesis 2 (relaciones indirectas)*: se hipotetizan relaciones indirectas positivas del apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores, mediadas por los efectos positivos del apoyo en la compasión y la empatía (Benita, Levkovitz y Roth, 2017).
- *Hipótesis 3 (moderación del sexo)*: finalmente, se espera que el sexo del estudiante modere las relaciones propuestas en el modelo estructural (Jenkins y Nickerson, 2017; Lietaert *et al.*, 2015).

Método

Participantes

De forma probabilística se seleccionaron 47 escuelas secundarias públicas urbanas del estado de Sonora, México. En total, fueron seleccionados de forma aleatoria 998 adolescentes ($p = .5$, $q = 95\%$), 517 (51.5%) del sexo masculino y 481 (48.5%) del femenino. Sus edades oscilaron entre los 12 y 15 años ($M = 13.87$ años, $DE = 1.09$). De los estudiantes incluidos en la muestra 417 (41.7%) cursaban el primer grado; 300 (30.1%), el segundo, y 281 (28.2%), el tercer grado de secundaria.

Instrumentos

Apoyo social docente

Se utilizó la *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki y Demaray, 2002 adaptada por Reyes Rodríguez, Vera Noriega, y Valdés Cuervo, 2017), la cual se conforma por seis ítems (por ejemplo, “Cuando los estudiantes son molestados por compañeros tienen confianza para pedir ayuda a los docentes”) en formato de respuesta tipo Likert (0= *nunca*, 4= *siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) constataron el ajuste del modelo de medición a los datos ($\chi^2 = 7.60$, $gl = 6$, $p = .269$; SRMR= .01; AGFI= .99; TLI= .98; CFI= .99; RMSEA= .015, IC 90 [.00, .04]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable (ω de McDonald= .82;

α de Cronbach = .80). [gl: grados de libertad, SRMR: raíz cuadrada residual estandarizada, AGFI: índice de bondad de ajuste ajustado, TLI: índice de Tucker-Lewis, CFI: índice de ajuste comparativo, RMSEA: error de la raíz cuadrada de la media de aproximación, IC: índice de confianza].

Compasión

Se utilizó la escala *Compasión hacia Víctimas de Acoso* (CVA) (Valdés Cuervo y Carlos Martínez, 2017) compuesta por cinco ítems (por ejemplo, “Siento pena cuando se burlan de un compañero de escuela”; $\omega = .86$, $\alpha = .82$) en formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). Los autores reportaron evidencias de validez de constructo de la escala en adolescentes mexicanos ($\chi^2 = 2.17$, $gl = 9$, $p = .34$; TLI = .95; AGFI = .96; CFI = .97; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .07]).

Empatía

Se midió con la *Escala de Empatía para Adolescentes Mexicanos* (EA) (Bautista Hernández, Vera Noriega, Tánori Quintana y Valdés Cuervo, 2016), compuesta por nueve ítems tipo Likert (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *a veces*, 3 = *casi siempre*, 4 = *siempre*) agrupados en dos factores: *empatía afectiva* (5 ítems, por ejemplo, “Puedo imaginar que lo demás compañeros están tristes aun cuando no digan nada al respecto”; $\omega = .84$, $\alpha = .81$) y *empatía cognitiva* (4 ítems, por ejemplo, “Antes de criticar a un compañero(a) intento imaginar lo que sentiría estando en su lugar”; $\omega = .80$, $\alpha = .78$). Con los puntajes de estos factores se conformó un índice global de empatía. Los autores reportaron evidencias de validez del modelo de medición en adolescentes mexicanos ($\chi^2 = 92.31$, $gl = 26$, $p < .000$; CFI = .99; AGFI = .98; ECVI = .06; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .07]) [ECVI: índice de validación cruzada esperada].

Conducta prosocial del espectador

Se utilizó la subescala que mide conducta prosocial de los espectadores en situaciones de acoso de la *Participant Role Approach* (PARA) (Sutton y Smith, 1999, adaptada por Alcántar Nieblas *et al.*, 2018). Este es un instrumento de autorreporte conformado por cuatro ítems (por ejemplo, “Cuando un compañero es víctima de acoso intento detener la agresión”; $\omega = .77$; $\alpha = .75$) con respuestas en formato tipo Likert (0 = *nunca* hasta 4 = *siempre*). El AFC mostró un buen ajuste del modelo a los datos

($\chi^2 = 3.23$, $gl = 3$, $p = .168$; CFI = .99; AGFI = .98; TLI = .97; SRMR = .04; RMSEA = .04, IC 90 [.01, .07]).

Procedimiento

En primer lugar, los investigadores obtuvieron la aprobación del Comité de Ética de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente se solicitó la aprobación de las autoridades de las escuelas para acceder a las instituciones. Entonces, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres para que los hijos participaran en el estudio. Únicamente 4% no permitió que sus hijos contestaran los instrumentos. Finalmente, a los estudiantes cuyos padres aceptaron se les invitó a participar voluntariamente garantizándoles la confidencialidad en el manejo de la información. La administración de los instrumentos se realizó en los salones de clase por los investigadores participantes en el estudio.

Análisis estadísticos

Los valores perdidos fueron menores a 3% en todas las variables. Estos se trataron utilizando el método de imputación múltiple disponible en el programa SPSS 25. Se realizaron análisis descriptivos preliminares (medias y desviaciones estándar), correlacionales (correlaciones de Pearson y de diferencias de medias (t de Student y d de Cohen) entre las variables con apoyo del SPSS 25.

Todos los cálculos de los AFC y el modelo estructural se realizaron con el programa AMOS. En los análisis se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) con un *bootstrap* asociado (5000 repeticiones con IC 95%). El *bootstrap* es el método implementado en el AMOS para evitar que las estimaciones se afecten por problemas de normalidad multivariada (Byrne, 2016; Kline, 2016). Se consideraron como indicadores de ajuste del modelo estructural a los datos valores de χ^2 con $p > .001$, SRMR < .05, AGFI > .95, CFI > .95, RMSEA < .05 (Byrne, 2016; Kline, 2016). Los efectos indirectos se calcularon con el método de *bootstrap* del AMOS, IC 95% (Byrne, 2016; Cheon y MacKinnon, 2012).

Por último, se realizó un análisis multigrupo para determinar los efectos moderadores del sexo del estudiante en las relaciones propuestas en el modelo estructural. Este análisis es la técnica utilizada dentro del modelo de ecuaciones estructurales para analizar la moderación de variables (Byrne, 2016). Para el cálculo de análisis multigrupo se constató, en primer lugar, la invarianza de

los modelos de medida (configuracional, métrica y escalar). Posteriormente se indagó en la invarianza estructural de las relaciones propuestas en el modelo en ambos sexos. Se utilizaron como indicadores de invarianza diferencias en los valores de χ^2 ($\Delta\chi^2$) con $p > .001$, diferencias en el CFI (ΔCFI) $< .01$ y diferencias en el RMSEA (ΔRMSEA) $< .015$ (Byrne, 2016; Cheon y MacKinnon, 2012).

Resultados

Análisis preliminares

La tabla 1 muestra que los estudiantes reportaron moderados niveles de apoyo docente, empatía y compasión, así como una escasa frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas. Además, se encontraron correlaciones positivas entre el apoyo docente, la empatía, la compasión y la conducta prosocial de los espectadores. Finalmente, las comparaciones de medias sugirieron que las mujeres perciben más apoyo docente y manifiestan mayor compasión, empatía y conducta prosocial hacia las víctimas que los hombres.

TABLA 1

Medias desviación estándar, correlaciones y comparaciones de medias de las variables del estudio por sexo

Variabes	M	DE	1	2	3	4
1. Apoyo docente	2.41	.75	–			
2. Compasión	2.07	.77	.45***	–		
3. Empatía	2.11	.53	.33***	.47***	–	
4. Conducta prosocial del espectador	1.12	.87	.29***	.28***	.23***	–
M/DE Masculino			2.27/1.01	1.75/.90	1.70/.79	.99/.81
Femenino			2.53/.87	2.37/.99	2.11/1.01	1.25/.71
t de Student			-4.56***	10.45***	-6.75***	-4.29***
d de Cohen			.27	.62	.40	.26

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

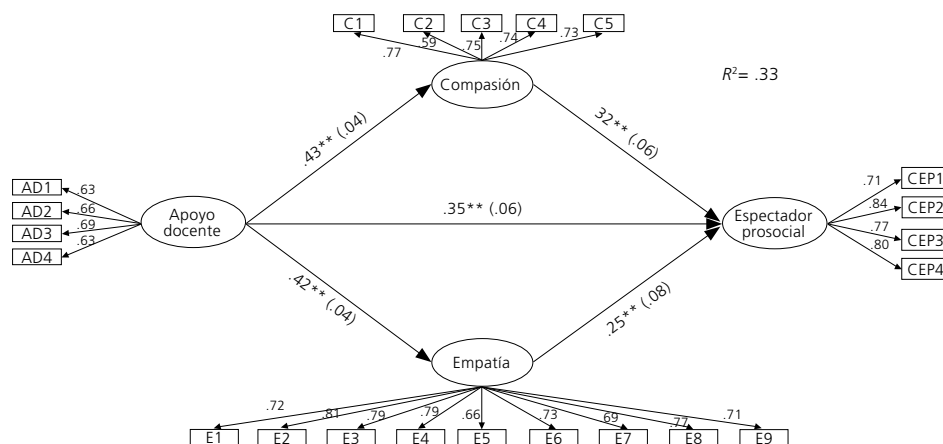
Fuente: elaboración propia.

Modelo estructural

El modelo estructural propuesto se ajustó de forma aceptable a los datos ($\chi^2= 114.39$, $gl= 82$, $p= .011$; $SRMR= .03$; $AGFI= .98$; $CFI= .99$; $RMSEA= .03$, $IC [.01, .05]$). El valor de R^2 indica que el modelo explica 33% de la varianza de la conducta prosocial de los espectadores hacia las víctimas de *bullying*. El apoyo docente se relacionó positivamente con la compasión ($\beta= .43$, $p< .001$), la empatía ($\beta= .42$, $p< .001$) y la conducta prosocial de los espectadores en el acoso ($\beta= .32$, $p< .001$). Además, se encontró que la compasión y la empatía se relacionaron positivamente de manera directa con la conducta prosocial de los espectadores ($\beta= .32$, $p< .001$ y $\beta= .25$, $p< .001$ respectivamente) (figura 2).

FIGURA 2

Resultados del modelo estructural de relaciones entre apoyo docente, compasión, empatía y la conducta prosocial del espectador hacia víctimas de bullying



Nota: se reportan los coeficientes beta estandarizados de los ítems, los coeficientes estructurales y sus errores estándar

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las relaciones indirectas, los resultados mostraron que el apoyo docente se relacionó positivamente con el rol prosocial del espectador ($\beta=.14$, $p< .001$, $IC\ 95\% [.09, .15]$) al favorecer la compasión y la empatía.

Análisis multigrupo

Los resultados sugirieron la existencia de invarianza configuracional del modelo estructural en ambos sexos ($\chi^2 = 184.18$, $gl = 58$, $p = .076$; CFI = .99; AGFI = .99; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .06]). Además, las $\Delta CFI < .01$ y $\Delta RMSEA < .015$ constaron la invarianza en los coeficientes estructurales, los interceptos y los residuos (tabla 2). De forma general, estos hallazgos mostraron que el sexo del estudiante no modera las relaciones entre las variables propuestas en el modelo estructural.

TABLA 2

Resultados del análisis de invarianza del modelo estructural en ambos sexos

Invarianza	χ^2	gl	$\Delta\chi^2$	gl	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configuracional	184.18	158					
Métrica	190	164			.083	.001	.005
Coefficientes estructurales	195.93	169	11.75	11	.070	.001	.003
Interceptos	195.77	168	11.59	10	.070	.003	.007
Residual	202.98	175	18.8	17	.072	<.004	.008

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En el estudio se analizan las relaciones directas e indirectas entre el apoyo docente, compasión, empatía y conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Los hallazgos confirman las hipótesis consideradas en el estudio acerca de las relaciones entre las variables, en el sentido de que constatan el apoyo docente como influencia positiva directa e indirecta en la conducta prosocial de los espectadores hacia las víctimas de *bullying*. Finalmente, contrario a lo esperado, se encontró que el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo estructural.

Relaciones directas (hipótesis 1)

Los hallazgos referidos a las relaciones directas entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores son similares a los reportados en estudios previos (Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016). Estos resultados son

consistentes con el supuesto de la teoría del apoyo social, pues muestran que el apoyo docente genera un contexto de relaciones sociales positivas que favorecen la percepción de cercanía con los otros y estimulan la reciprocidad, lo que implica comportarse con mayor frecuencia de forma prosocial hacia los otros (De Guzman, Jung y Do, 2012).

Consistente con lo esperado se encuentra que la empatía y la compasión son emociones morales directamente relacionadas con la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying*. Estos resultados son similares a lo reportado en estudios internacionales (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Thornberg y Jungert, 2013) y en la investigación realizada en México (Bautista *et al.*, 2019; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas *et al.*, 2018). Estos hallazgos confirman el valor otorgado a las emociones morales relacionadas con los otros en la explicación de la relación entre los estándares morales que adopta el individuo y su conducta moral (Carlo, 2014; Eisenberg, 2000).

Relaciones indirectas (hipótesis 2)

Consistente con la hipótesis del estudio, los resultados sugieren que el apoyo docente promueve de forma indirecta la conducta prosocial de los espectadores en el *bullying* al favorecer que sean compasivos y empáticos con sus pares. Este hallazgo sugiere que el apoyo docente genera relaciones sociales que favorecen el desarrollo de emociones morales dirigidas hacia otros en los adolescentes (Carlo, 2014). Este efecto del apoyo social docente es importante porque favorece el desarrollo de recursos psicológicos internos (emociones morales dirigidas a los otros) relacionados con la autorregulación de las respuestas emocionales y la conducta prosocial en los adolescentes (Benita, Levkovitz y Roth, 2017; Malti y Ongli, 2014).

Efectos moderados del sexo (hipótesis 3)

Nuestros resultados, de forma similar a lo reportado en la literatura, muestran que las estudiantes perciben mayor apoyo social y presentan mayor frecuencia de conductas prosociales hacia las víctimas (Jenkins y Nickerson, 2017; Lietaert *et al.*, 2015). Sin embargo, contrario a nuestra hipótesis, el sexo del estudiante no modera las relaciones propuestas en el modelo estructural. Este hallazgo sugiere que el apoyo docente afecta de forma similar el desarrollo de emociones morales (compasión y empatía) y la conducta prosocial de los estudiantes en ambos sexos. No obstante, dada

la limitación de investigación en el tema, son necesarios nuevos estudios para clarificar los efectos del sexo del estudiante en las relaciones entre el apoyo docente, emociones morales y la conducta prosocial de los espectadores en ambos sexos en el contexto cultural de las escuelas de México.

Conclusiones

El estudio reafirma el valor de la conceptualización del *bullying* como una problemática ecológico-social en México. También constata el papel de la escuela y los docentes en la prevención de este fenómeno en estudiantes adolescentes. En particular destaca la importancia del apoyo de los profesores para conformar relaciones sociales que estimulen el desarrollo moral y la conducta prosocial de los adolescentes hacia sus pares. Además, reafirma el valor de las emociones morales relativas a la preocupación por los otros en la regulación de la conducta prosocial hacia las víctimas en las situaciones de *bullying*. También, se constata que los efectos del apoyo docente en la conducta prosocial son similares en los adolescentes de ambos sexos.

Desde un sentido práctico los resultados resaltan la importancia de capacitar a los docentes en el desarrollo de las competencias socio-cognitivas necesarias para promover relaciones positivas de los estudiantes dentro del contexto escolar. Los hallazgos sugieren que es importante fomentar el apoyo de los profesores a sus alumnos en el manejo de sus conflictos interpersonales. Por último, el estudio constata que los programas de prevención del *bullying* deben desarrollar en los docentes habilidades para brindar un apoyo social efectivo a los estudiantes en el manejo de las situaciones de este tipo de violencia.

Estos resultados sugieren, al menos, desarrollar tres líneas de investigación: la primera, referida a distintos aspectos del desarrollo moral (juicios, esquemas morales, identidad moral) que pueden mediar la relación entre el apoyo docente y la conducta prosocial de los espectadores; la segunda, relativa al estudio de variables escolares que favorecen las conductas de apoyo de los docentes a los estudiantes; y la tercera, relacionada con las variables que explican las diferencias entre las y los adolescentes con respecto a la percepción de apoyo social por parte de los docentes.

Limitaciones

Los resultados del estudio contribuyen a la comprensión de las relaciones del apoyo docente, las emociones morales y la conducta prosocial de los

espectadores en el *bullying*. Sin embargo, también presentan limitaciones que deben considerarse: en primer lugar, su diseño transversal no permite constatar relaciones causales entre las variables estudiadas, al respecto se sugiere que en futuros estudios se empleen diseños longitudinales o experimentales. En segundo lugar, se utilizó un formato de autorreporte para medir la conducta prosocial en el *bullying*, si bien este tipo de escala se considera pertinente para medir este constructo (Vivolo-Kantor, Martell, Holland y Westby, 2014), se sugiere replicar el estudio midiendo la conducta prosocial de los espectadores mediante escalas de nominación (pares y docentes). Finalmente, aunque la muestra es adecuada para los análisis estadísticos realizados, es necesario realizar nuevos estudios con muestras más diversas de estudiantes mexicanos.

Referencias

- Albores-Gallo, Lilia; Saucedo-García, Juan Manuel; Ruiz-Velasco, Silvia y Roque-Santiago, Eduardo (2011). "El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares mexicanos", *Salud Pública de México*, vol. 53, núm. 3, pp. 220-277. Disponible en: medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2011/sal113d.pdf (consultado: 12 de octubre de 2018)
- Alcántar Nieblas, Carolina; Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Carlos Martínez, Ernesto Alonso; Martínez Ferrer, Belén y García Vázquez, Fernanda Inéz (2018). "Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA)", *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 177-192. DOI: 10.15446/rcp.v27n2.68721
- Bautista Hernández, Gildardo; Vera Noriega, José Ángel y Tánori Quintana, Jesús (2019). "Shame, empathy, coping and school safety of the bystanders in *bullying* situations of *bullying*", *Trends in Psychology*, vol. 27, núm. 2, pp. 357-369. DOI: 10.9788/TP2019.2-05
- Bautista Hernández, Gildardo; Vera Noriega, José Ángel; Tánori Quintana, Jesús y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2016). "Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 1-20. DOI: 10.15517/aje.v16i3.25959
- Benita, Moti; Levkovitz, Tal y Roth, Guy (2017). "Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy", *Learning and Instruction*, vol. 50, pp. 14-20. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.004
- Bokhorst, Caroline E.; Sumter, Sindy y Westenberg, Michiel (2010). "Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?", *Social Development*, vol. 19, núm. 2, pp. 417-426. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Boulton, Michael J; Murphy, Debborah; Lloyd, Julie; Besling, Sabine; Coote, Jennifer; Lewis, Jennifer; Perrin, Roxanne y Walsh, Linda (2013). "Helping counts: predicting children's intentions to disclose being bullied to teachers from prior social support

- experiences”, *British Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 2, pp. 209-221. DOI: 10.1080/01411926.2011.627420
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Byrne, Barbara (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*, 3ª ed., Nueva York: Routledge.
- Carlo, Gustavo (2014). “The development and correlates of prosocial moral behaviors”, en M. Killen y J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, 2ª ed., Nueva York: Psychology Press, pp. 208-234.
- Cheon, J y MacKinnon, D. (2012). “Mediation/indirect effects in structural equation modeling”, en R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling*, Nueva York: The Guilford Press, pp. 417-435.
- Chester, Kayleigh L; Callaghan, Mary; Cosma, Alina; Donnelly, Peter; Craig, Wendy; Walsh, Sophie y Molcho, Michal (2015). “Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010”, *The European Journal of Public Health*, vol. 25, núm. 2, pp. 61-64. DOI: 10.1093/eurpub/ckv029
- Cowie, Helen (2014). “Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying”, *The International Journal of Emotional Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 26-32. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085728.pdf> (consultado: 12 de mayo de 2019).
- Daniel, Ella; Dys, Sebastian P; Buchmann, Marlis y Malti, Tina (2014). “Developmental relations between sympathy, moral emotions attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early-adolescence”, *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 7, pp. 1201-1214. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.08.009
- De Guzman, Maria Rosario; Jung Eunju y Do, K. Anh (2012). “Perceived social support networks and prosocial outcomes among Latino/a youth in the United States”, *Interamerican Journal Psychology*, vol. 46, núm. 3, pp. 413-424. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425871010> (consultado: 6 de marzo de 2019).
- Demaray, Michelle Kilpatrick; Summers, Kelly; Jenkins, Lyndsay y Becker, Lisa (2016). “Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ). Establishing a reliable and valid measure”, *Journal of School Violence*, vol. 15, pp. 158-188. DOI: 10.1080/153.88220.2014.964801
- Eisenberg, Nancy (2000). “Emotion, regulation, and moral development”, *Annual Review of Psychology*, vol. 51, pp. 665-697. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, Nancy; Eggum, Natalie y Di Giunta, Laura (2010). “Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations”, *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 143-180. DOI: 10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
- Fierro-Evans, Cecilia y Carbajal-Padilla, Patricia (2019). “Convivencia escolar: una revisión del concepto”, *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. DOI: 10.5027/psico-perspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

- Fierro, M. Cecilia; Tapia, Guillermo; Fortoul, Bertha; Martínez-Parente, Regina; Macouzet, Mónica y Jiménez Muñoz-Ledo, Martha (2013). "Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde la perspectiva docentes", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 103-214. Disponible en: <http://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3407> (consultado: 20 de mayo 2018).
- Garandau, Claire; Vartio, Annina; Poskiparta, Elisa y Salmivalli, Christina (2016). "School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of *bullying*, and blaming of the perpetrator", *Prevention Science*, vol. 17, núm. 8, pp.1034-1043. DOI: 10.1007/s11121-016-0712-x
- García-Vázquez, Fernanda Inéz; Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Martínez-Ferrer, Belén y Parra-Pérez, Lizeth Guadalupe (2020). "Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in *bullying*", *Frontiers in Psychology*, vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02827
- Gibbs, John C. (2014). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, 3ª ed., Nueva York: Oxford University Press.
- Gini, Gianluca; Pozzoli, Tiziana; Borghi, Francesco y Franzoni, Lara (2008). "The role of bystanders in students' perception of *bullying* and sense of safety", *Journal of School Psychology*, vol. 46, núm. 6, pp. 617-638. DOI: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Goetz, Jennifer; Keltner, Dacher y Simon-Thomas, Emiliana (2010). "Compassion: An evolutionary analysis and empirical review", *Psychological Bulletin*, vol. 136, núm. 3, pp. 351-374. DOI: 10.1037/a0018807
- Gómez-Nashiki, Antonio (2016). "Estrategias de docente en contra de la violencia escolar en escuelas primarias y secundarias de Colima, México", *Aula*, vol. 22, pp. 321-339. DOI: 10.14201/aula201622321339
- Haro Solís, Israel y García Cabrero, Benilde (2014). "Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales", *Apuntes de Psicología*, vol. 32, núm, 1, pp.15-23.
- Hendrickx, Marloes M. H. G; Mainhard, M. Tim; Boor-Klip, Henrique J.; Cillessen, Antonius H. M. y Brekelmans, Mieke (2016). "Social dynamics in the classroom: teacher support and conflict and the peer ecology", *Teaching and Teacher Education*, vol. 53, pp. 30-40. DOI: 10.1016/j.tate.2015.10.004
- Hupcey, Judith E. (1998). "Clarifying the social support theory-research", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 27, núm. 6, pp. 1231-1241. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1998.01231.x
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2015). *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Jenkins, Lyndsay N y Nickerson, Amanda B. (2017). "Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention", *Aggressive Behavior*, vol. 43, núm. 3, pp. 281-290. DOI: 10.1002/ab.21688
- Jungert, Tomas; Piroddi, Barbara y Thornberg, Robert (2016). "Early adolescents' motivations to defend victims in school *bullying* and their perceptions of student-

- teacher relationships: A self-determination theory approach”, *Journal of Adolescence*, vol. 53, pp. 75-90. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.09.001
- Kärnä, Antti; Voeten, Marinus; Little, Todd D; Alanen, Erkki; Poskiparta, Elisa y Salmivalli, Christina (2013). “Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, núm. 2, pp. 535-551. DOI: 10.1037/a0030417
- Kline, Rex B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*, 4ª ed., Nueva York: The Guilford Press.
- Koyanagi, Ai; Oh, Hans; Carvalho, Andre; Smith, Lee; Haro, Josep Maria; Vancampfort, Davy; Stubbs, Brendon y DeVylder, Jordan E. (2019). “Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12-15 years from 48 countries”, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 58, núm. 9, pp. 907-918. DOI: 10.1016/j.jaac.2018.10.018
- Lakey, Brian y Cohen, Sheldon (2000). “Social support theory and measurement”, en S. Cohen; L. G. Underwood y B. H. Gottfried (eds.), *Social support measurement and intervention*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 29-52
- Lambe, Laura J; Cioppa, Victoria Della; Hong, Irene K. y Craig, Wendy M. (2019). “Standing up to *bullying*: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 51-74. DOI: 10.1016/j.avb.2018.05.007
- Lietaert, Sofie; Roorda, Debora; Laevers, Ferre; Verschueren, Karine y De Fraine, Bieke (2015). “The gender gap in student engagement: The role of teachers’ autonomy support, structure, and involvement”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 4, pp. 498-518. DOI: 10.1111/bjep.12095
- Luengo Kanacri, Bernadette P; Eisenberg, Nancy; Thartori, Eriona; Pastorelli, Concetta; Uribe Tirado, Liliana M.; Gerbino, Maria y Caprara, Gian V. (2017). “Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behaviors in Colombian adolescents”, *Child Development*, vol. 88, núm. 4, pp. 1100-1114. DOI: 10.1111/cdev.12863
- Machillot, Didier (2017). “Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 209-227.
- Malecki, Christine Kerres y Demaray, Michelle Kilpatrick (2002). “Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)”, *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1002/pits.10004
- Malti, Tina y Ongley Sophia F. (2014). “The development moral emotions and moral reasoning”, en M. Killen y J. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, Nueva York: Psychological Press, pp. 163-183.
- McDougall, Patricia y Vaillancourt, Tracy (2015). “Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence”, *American Psychologist*, vol. 70, núm. 4, pp. 300-310. doi: 10.1037/a0039174

- Migliaccio, Todd (2015). "Teacher engagement with *bullying*: Managing and identity within a school", *Sociological Spectrum: Mid-south Sociological Association*, vol. 35, núm. 1, pp. 84-108. DOI: 10.1080/02732173.2014.978430
- Moore, Sophie E; Norman, Rosana E.; Suetani, Schuichi; Thomas, Hannah J; Sly, Peter D. y Scott, J G (2017). "Consequences of *bullying* victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis", *World Journal of Psychiatry*, vol. 7, núm. 1, pp. 60-76. DOI: 10.5498/wjp.v7i1.60
- Nickerson, Amanda y Mele-Taylor, Danielle (2014). "Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in *bullying* roles", *School Psychology Quarterly*, vol. 29, núm. 1, pp. 99-109. DOI: 10.1037/spq0000052
- Nishina, Adrienne y Juvonen, Jaana (2005). "Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school", *Child Development*, vol. 76, núm. 2, pp. 435-450. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x
- Organisation for Cooperation and Economic Development (2017). *PISA 2015 Results (vol. III): Students' well-being*, París: Organisation for Cooperation and Economic
- Pronk, Jeroen; Olthof, Tjeert y Goossens, Frits A. (2015). "Differential personality correlates of early adolescents' *bullying*-related outsider and defender behavior", *The Journal of Early Adolescence*, vol. 35, núm. 8, pp. 1069-1091. DOI: 10.1177/0272431614549628
- Reyes Rodríguez, Ana Carolina; Vera Noriega, José Ángel y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2017). "Teaching practices, school support and *bullying*", *World Journal of Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 50-59. DOI: 10.5430/wje.v7n4p50
- Rueger, Sandra Yu; Malecki, Christine Kerres y Demaray, Michelle Kilpatrick (2010). "Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 1, pp. 47-61. DOI: 10.1007/s10964-008-9368-6
- Saarento, Silja; Boulton, Aaron y Salmivalli Christina (2015). "Reducing *bullying* and victimization: Student- and classroom- level mechanisms of change", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 43, pp. 61-76. DOI: 10.1007/s10802-013-9841-x
- Salmivalli, Christina; Voeten, Marinus y Poskiparta, Elisa (2011). "Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of *bullying* behavior in classrooms", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 668-676. DOI: 10.1080/15374416.2011.597090
- Schweder, Sabine y Raufelder, Diana (2019). "Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter", *Journal of Adolescence*, vol. 73, pp. 73-84. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.04.004
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sutton, Jon y Smith, Peter K. (1999). "Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach", *Aggressive Behavior*, vol. 25, núm. 2, pp. 97-111. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7

- Swearer, Susan y Hymel, Shelley (2015). "Understanding the psychology of *bullying*: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model", *American Psychologist*, vol. 70, núm. 4, pp. 344-353. DOI: 10.1037/a0038929
- Tangney, June Price; Stuewig, Jeff y Mashek, Debra J. (2007). "Moral emotions and moral behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, núm. 1, pp. 345-372. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Tardy, Charles (1985). "Social support measurement", *American Journal of Community Psychology*, vol. 13, núm. 2, pp. 187-202. DOI: 10.1007/BF00905728
- Thornberg, Robert; Tenenbaum, Laura; Varjas, Kris; Meyers, Joel; Jungert, Tomas y Vanegas, Gina (2012). "Bystander motivation in *bullying* incidents: To intervene or not intervene", *Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, núm. 3, pp. 247-25. DOI: 105811/westjem.2012.3.11792
- Thornberg, Robert y Jungert, Tomas (2013). "Bystander behavior in *bullying* situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy", *Journal of Adolescence*, vol. 36, pp. 475-483. DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Thornberg, Robert; Wänström, Linda; Hong, Jun y Espelage, Dorothy L. (2017). "Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school *bullying* in Sweden: A multilevel analysis", *Journal of School Psychology*, vol. 63, pp. 49-62. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Twemlow, Stuart; Fonagy, Peter y Sacco, Frank C. (2004). "The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities", *Annals New York Academy of Science*, vol. 1036, núm. 1, pp. 215-232. DOI: 10.1196/annals.1330.014
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto y Carlos Martínez, Ernesto Alonso (2017). "Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 34, núm. 1, pp. 37-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056045004> (consultado: 20 de enero 2018).
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Alcántar-Nieblas, Carolina; Martínez-Ferrer, Belén y Parra-Pérez, Lizeth (2018). "Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in *bullying*", *Children and Youth Services Review*, vol. 95, pp. 152-159. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.10.015
- Valdés-Cuervo, Ángel Alberto; Martínez-Ferrer, Belén y Carlos-Martínez, Ernesto Alonso (2018). "El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 1, pp. 33-38. DOI: 10.1016/j.psicod.2017.05.006
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Tánori Quintana, Jesús; Carlos Martínez, Ernesto Alonso y Wendlandt Amezaga, Teodoro Rafael (2018). "Challenging behavior, parental conflict and community violence in students with aggressive behavior", *International Journal of Psychological Research*, vol. 11, núm. 1, pp. 50-57. DOI: 10.21500/20112084.1777
- Van der Graaff, Jolien; Carlo, Gustavo; Crocetti, Elizabetta; Koot, Hans y Branje, Susan (2018). "Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and

- links with empathy”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 47, núm. 5, pp. 1086-1099. DOI: 10.1007/s10964-017-0786-1
- Vivolo-Kantor, Alana M; Martell, Brandi N.; Holland, Kristin y Westby, Ruth (2014). “A systematic review and content analysis of *bullying* and cyber-*bullying* measurement strategies”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19, núm. 4, pp. 423-434. DOI: 10.1016/j.avb.2014.06-008
- Volk, Anthony A; Dane, Andrew y Zopito, Marini (2014). “What is *bullying*? A theoretical redefinition”, *Developmental Review*, vol. 34, núm. 4, pp. 327-343. DOI: 10.1016/j.dr.2014.09.001
- Waasdorp, Tracy Evian y Bradshaw, Catherine P (2018). “Examining variation in adolescent bystanders’ responses to *bullying*”, *School Psychology Review*, vol. 47, núm. 1, pp. 18-33. DOI: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Wentzel, Kathryn; Battle, Ann; Russell, Shannon y Looney, Lisa B. (2010). “Social support from teachers and peers as predictor of academic and social motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35, núm. 3, pp. 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wood, Laura; Smith, Jenifer; Varjas, Kris y Meyers, Joel (2017). “School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives”, *Journal of School Psychology*, vol. 61, pp. 1-17. DOI: 10.1016/j.jsp.2016.12.003

Artículo recibido: 3 de marzo de 2020

Dictaminado: 18 de junio de 2020

Segunda versión: 30 de junio de 2020

Tercera versión: 9 de julio de 2020

Aceptado: 10 de agosto de 2020

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

*La competencia oral**

MARTA GRÀCIA / FÀTIMA VEGA / DANIELA BITENCOURT / NÚRIA VINYOLES / MARIA JOSEP JARQUE

Resumen:

El propósito de este estudio es identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora en la formación inicial de profesorado en relación con el desarrollo de la competencia oral. Adopta una metodología mixta. En primer lugar, el artículo analiza entrevistas a maestros en formación de dos universidades, profesores de una de ellas y maestros en activo de cinco escuelas, así como grupos focales en los que participaron estos últimos. En segundo lugar, analiza interacciones en aulas de educación infantil y primaria con la escala EVALOE. Los resultados indican fortalezas, limitaciones y propuestas de mejora vinculadas a la gestión de la comunicación, el diseño instruccional y las estrategias educativas, así como al diseño de propuestas docentes que las promuevan. Asimismo, los hallazgos revelan elementos mejorables en las interacciones observadas en contexto de aula.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the limitations and potential areas of improvement in initial teacher education in relation to the development of oral competence. The study adopts a mixed methodology. First, the article analyzes interviews with preservice teachers at two universities, professors at one of the universities, and in-service teachers at five schools, in addition to focus groups in which the in-service teachers participated. Second, the article studies interactions in preschool and elementary school classrooms, using the EVALOE scale. The results indicate strengths, limitations, and proposed improvements linked to communication, instructional design, and educational strategies, as well as to the design of teaching proposals to promote them. The study's findings reveal elements that could be improved in the interactions observed in the classroom context.

Palabras clave: formación inicial de profesores; educación preescolar; educación primaria; lenguaje oral.

Keywords: initial teacher education; preschool education; elementary education; oral language.

Marta Gràcia, Fàtima Vega, Núria Vinyoles y María Josep Jarque: profesoras de la Universidad de Barcelona, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035, Barcelona, España. CE: mgraciag@ub.edu (ORCID: 0000-0003-1280-4578); fatima.vega@ub.edu (ORCID: 0000-0002-1828-377X); nvinyoles@ub.edu (ORCID: 0000-0003-3457-7863); mj_jarque@ub.edu (ORCID: 0000-0003-3488-6041). Daniela Bitencourt: profesora de la Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico y México. ORCID: 0000-0002-2127-993.

*Los resultados presentados en este estudio forman parte del proyecto "Análisis de la competencia lingüística (hablar y escuchar) de maestros y estudiantes de dos universidades catalanas y propuestas de mejora para los grados de maestro de educación infantil y primaria a través de la metodología conversacional y el trabajo colaborativo" (ARMIF 00040, convocatoria 2014) financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, Generalitat de Catalunya, España. Autora de correspondencia: Fàtima Vega.

Introducción

Contribuir a mejorar la capacidad comunicativa del alumnado universitario es hoy en día uno de los principales objetivos de muchos docentes [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] de educación superior, tanto respecto de las actividades de aprendizaje que llevan a cabo en este entorno educativo como en aras de su futuro profesional. Autores diversos ponen de relieve la necesidad de focalizar la atención en estas cuestiones, específicamente en el caso de la formación inicial de profesorado (Bozu y Aránega, 2017; Cano, 2010; Cinici, 2016; Ruiz-Muñoz, 2012; Ibraim y Justi, 2016). Conseguir que el alumnado de educación infantil y primaria desarrolle competencias comunicativas y lingüísticas así como otras competencias específicas y transversales depende en buena medida de que sus profesores se formen en esta área, y que ello les ayude a organizar contextos ricos que promuevan un aprendizaje significativo y con sentido (Justice y Ezell, 1999; Marinac, Woodyatt y Ozanne, 2008; Mercer, 2010, 2013; Gràcia, 2018; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira, 2015). El dominio de la competencia oral por parte del alumnado de educación primaria en la lengua o lenguas vehiculares en la escuela, así como en la lengua extranjera, es un objetivo recogido en el currículum oficial de la mayoría de las escuelas (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017; Generalitat de Catalunya, 2013; Ishihara y Cohen, 2014).

Dominar la lengua oral significa desarrollar la capacidad para producir textos orales complejos y ricos, cohesionados y adecuados al contexto, así como para preguntar, pedir explicaciones, pedir información, cuestionar, plantear dudas, argumentar, rebatir y/o reflexionar sobre la lengua y los diferentes contenidos, con interlocutores variados y en contextos y con objetivos diversos (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017). Solamente si en el contexto escolar se facilita y ayuda a los aprendices a utilizar la lengua oral para interactuar de manera dialógica (Alexander, 2018; Mercer, 2010; Kathard, Pillay y Pillay, 2015), se podrá alcanzar este objetivo. Cuando los docentes son conscientes de las características que debe reunir el contexto y se han formado para favorecer la reflexión metalingüística y para utilizar estrategias que promuevan el desarrollo de la lengua oral, tienen más posibilidades de promover esta competencia en su alumnado (Hoffman, 2011; Swain y Lapkin, 2013).

Los pocos trabajos que se centran en el desarrollo de la competencia oral de los futuros profesores en el marco del Espacio Europeo de Educa-

ción Superior (Cano, 2010; Ruiz-Muñoz, 2012) destacan la necesidad de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las aulas con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico. En esta línea, autores como Ogienko y Rolyak (2009) afirman que la competencia comunicativa ha tenido en los últimos 20 años una presencia importante en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, autores diversos coinciden en que es necesario continuar diseñando programas específicos para mejorar la competencia comunicativa de estudiantes universitarios en general (Doherty, Kettle, May y Caukill, 2011) y de profesores en formación en particular (Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018), así como para docentes en activo (McNeill y Knight, 2013).

En cuanto a la percepción que tienen los propios universitarios que se están formando para ser profesores, Howard y Levine (2018) señalan que sus reflexiones indican que son conscientes de sus lagunas en cuanto a su preparación para trabajar con alumnado, lo que supone un reto a nivel lingüístico, especialmente en el caso de contextos bilingües, como es el que nos ocupa en el trabajo que presentamos. Sin embargo, tal como destacan Gröschner, Jähne y Klaß (2020), existe poca investigación respecto de las actitudes de los profesores en formación en relación con la enseñanza dialógica, así como sobre sus experiencias antes de entrar en la universidad. En el estudio que ellos llevan a cabo para adentrarse en esta cuestión –con base en trabajos anteriores que ponen de relieve la importancia de las actitudes en las prácticas de enseñanza interactivas (Mameli y Molinari, 2017), así como del rol de las creencias en general en la formación de profesorado y el desarrollo profesional (Blömeke, Gustaffson y Shavelson, 2015; Pajares, 1992)– encuentran que, en general, los estudiantes universitarios valoran bien a los profesores que han utilizado prácticas de enseñanza dialógica. Este resultado coincide con otros en los que se indica que, en general, los profesores en formación tienen buen recuerdo de sus maestros (Haught, Nardi y Walls, 2015). Los autores del estudio concluyen que los recuerdos positivos son importantes y que los profesores de escuela son modelos para futuros docentes en cuanto a propósitos respecto de la interacción profesor-alumnado.

Investigadores como Felton y colaboradores (Felton, Garcia-Milà, Villarroel y Gilabert, 2015) y Leitão (2000) han desarrollado trabajos en el ámbito de la argumentación, especialmente en situaciones de trabajo en equipo, que defienden que este tipo de textos fomentan el análisis crítico

y la toma de decisiones, al integrar visiones inicialmente no consideradas por los participantes. Estas investigaciones sugieren la necesidad de formar a los futuros docentes en un conjunto de habilidades que actualmente no están suficientemente recogidas en los planes de estudio, para que sean capaces de promover el discurso argumentativo en el aula. Mejorar las habilidades de lengua oral en el aula pasa por generar discusiones que generen textos argumentativos de calidad (García-Milà, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Kuhn y Udell, 2007; Kuhn, Hemberger y Khait, 2016).

Para contribuir a la formación de futuros profesores en el diálogo investigativo (*inquiry dialogue*), esto es, en un tipo de habla dirigido a buscar de manera colaborativa la mejor respuesta a una pregunta, Reznitskaya y Wilkinson (2017) elaboraron un manual para maestros dirigido a ayudar a los estudiantes a construir mejores argumentos juntos. Su aplicación en una investigación realizada posteriormente pone de relieve que introducir elementos dialógicos en las aulas supone un reto para los profesores, empezando por la dificultad de encontrar el tiempo para implementar nuevas prácticas, así como por una cierta preocupación por los gestores de los centros y las familias, quienes valoran, por encima de todo, las calificaciones finales.

Estos resultados evidencian que hoy en día resulta imprescindible incluir en la formación inicial de profesorado espacios para que se tome conciencia de que la participación activa en debates, conversaciones en pequeños grupos y en grupos-clase o discusiones, así como en diálogos argumentativos-investigativos, será un elemento clave en el proceso de formación de futuros profesores (Larson, 2000; Li, Zheng, Tang y Sang, 2015; Parker y Hess, 2001), y ayudarles a atribuir sentido a los contenidos (Cano y Castelló, 2016; Coll, 2013; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019; Pozo, 2016). Gestionar una conversación, generar textos coherentes y cohesionados, argumentar opiniones y contraargumentar o refutar las de sus compañeros o profesor, formular preguntas que enriquezcan la discusión, son habilidades que les resultarán imprescindibles a los futuros profesores en los enfoques competenciales y de personalización donde el alumnado es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; Colby, 2019).

En este contexto, nos proponemos, en primer lugar, indagar la percepción que tienen profesorado y alumnado del grado universitario de Formación de profesorado, así como docentes en activo, respecto de la presencia de

la competencia comunicativa en la formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria. En segundo lugar, nos proponemos analizar las interacciones comunicativas y lingüísticas entre docentes en activo y alumnado en aulas de educación infantil y primaria.

Método

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación, se adoptó una perspectiva metodológica mixta: cualitativa y cuantitativa (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007), con la intención no solo de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino también complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global del problema investigado (Stake, 2005).

Participantes

En este estudio han participado cinco escuelas ordinarias inclusivas de Catalunya, España, y dos universidades también catalanas: la Universidad de Barcelona, a la que nos referiremos como universidad 1 (U-1), y la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, que identificaremos como universidad 2 (U-2).

Participantes de las escuelas

Han participado 63 docentes en activo y 8 grupos de alumnado de Educación Infantil (EI) y 28 de Educación Primaria (EP). Tres de las escuelas son públicas y dos concertadas (financiación pública y privada). Si bien se trata de una región, Cataluña, en la que hay dos lenguas oficiales, catalán y español, la lengua vehicular en la escuela es la primera. El alumnado aprende español en asignaturas específicas de lengua, e inglés, en la asignatura de lengua extranjera. Existen, sin embargo, diferencias importantes en cuanto al dominio de las dos lenguas, puesto que en algunos casos la materna es el catalán, en otros el español, y en otros más son ambas las que se hablan en el contexto familiar. Como en la mayoría de los países en la actualidad, también hay familias que utilizan otras lenguas en el contexto familiar, como el árabe.

Participantes de la universidad

En el contexto universitario han participado 45 estudiantes, 22 del grado de EI y 23 del de EP: 39 de la U-1 y 6 de la U-2; asimismo, 30 profesores

universitarios de la U-1. Los estudiantes de EI y EP participaron de manera voluntaria a partir de la información que recibieron en las clases por parte de profesores de diferentes asignaturas. En cuanto a los docentes, después de una revisión de las diferentes tipologías de asignaturas que formaban parte del grado (obligatorias, optativas y optativas de mención), se seleccionaron 30 asignaturas de la U-1 representativas del grado (12 de formación básica, 10 obligatorias, 5 optativas, 2 prácticum y 1 trabajo final de grado, TFG), y se seleccionó a los profesores coordinadores de tales asignaturas.

Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos planteados se diseñaron y elaboraron *ad hoc* algunos instrumentos, y se utilizaron otros ya existentes (tabla 1).

TABLA 1

Objetivos, participantes e instrumentos utilizados en la recogida de datos

Objetivos	Participantes	Instrumentos
1. Indagar la percepción sobre formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria	Docentes de educación infantil y primaria en activo	Entrevista semiestructurada
	Profesorado de universidad	Entrevista semiabierta Grupo focal
	Alumnado universitario de profesorado de educación infantil y primaria.	Entrevista semiabierta
2. Identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora en sesiones de clase observadas	Docentes de educación infantil y primaria en activo Alumnado de educación infantil y primaria	Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar –EVALOE– (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega et al., 2015)

Fuente: elaboración propia.

En relación con el objetivo 1, esto es, indagar sobre la percepción de docentes en activo, así como de profesorado y alumnado de universidad respecto de la competencia comunicativa en la formación inicial de profesorado

de educación infantil y primaria, se elaboraron tres guiones de entrevista diferentes, atendiendo al perfil de los participantes, con la intención de recabar datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), considerando la entrevista semiabierto un instrumento básico para recoger información en la investigación (Cohen y Manion, 2002). Asimismo, se elaboró un guion para realizar un grupo focal con algunos de los maestros de EI y EP en activo.

En primer lugar, respecto de la percepción de los maestros de EI y EP en activo, las preguntas que conformaban el guion estaban centradas fundamentalmente en las actividades que se les proponían en las diferentes asignaturas en relación con la lengua oral, criterios y tipo de evaluación, así como los tipos de textos sugeridos para trabajarla. La tabla 2 presenta las preguntas de la primera y segunda partes de la entrevista.

TABLA 2

Preguntas incluidas en el guion de la entrevista a docentes de educación infantil y primaria en activo

Primera parte

1. Trata de recordar el nombre de algunas asignaturas donde os hablaron de las habilidades comunicativas de los docentes, como competencia que tuvierais que desarrollar como futuros maestros.
2. ¿Qué actividades relacionadas con las capacidades comunicativas os proponían?
3. ¿Crees que fueron útiles los contenidos y actividades orales que te proponían para mejorar tu capacidad comunicativa como maestro/a?

Segunda parte

1. ¿Qué valoración haces de la formación recibida en los estudios de magisterio para mejorar la capacidad comunicativa de tu alumnado? ¿Te ha sido útil lo que te enseñaron para ayudar a los niños y niñas a desarrollar la expresión oral? ¿Ha repercutido en el aprendizaje de la lengua oral de tu alumnado?
 2. Ahora, después de tu experiencia como maestro(a), ¿crees que sería necesario que se trabajase algún otro tipo de contenido en la facultad que fuera más útil para tu tener más habilidades de lengua oral? ¿Y para ayudar al alumnado a mejorar su expresión oral? ¿En qué tipos de contenidos y actividades estás pensando?
-

Fuente: elaboración propia.

Para recoger los datos sobre la percepción de los estudiantes universitarios, maestros en formación, se elaboraron guiones con preguntas centradas en averiguar su percepción sobre las actividades y los textos que se les proponían en las diferentes asignaturas y especialidades-menciones, encaminados a potenciar la competencia en lengua oral. La tabla 3 presenta las preguntas de la primera y segunda partes de la entrevista.

TABLA 3

Preguntas incluidas en el guion de la entrevista a estudiantes de los grados de formación del profesorado

Primera parte

1. ¿En qué asignaturas te han hablado o se ha propuesto hacer alguna actividad relacionada con la expresión oral (EI) / capacidad comunicativa (EP) como una competencia que debéis desarrollar como futuros docentes?
2. ¿Qué actividades os han propuesto relacionadas con las capacidades comunicativas?
3. ¿Crees que son útiles estas actividades con relación a tu expresión oral/capacidades comunicativas como futuro docente o en las estrategias para ayudar a los niños a desarrollar la competencia lingüística?

Segunda parte

1. ¿Qué contenidos teóricos o prácticos introducirías en el plan de estudios, en las asignaturas, en las actividades... para mejorar el desarrollo de tu expresión oral/capacidades comunicativas?
 2. ¿Qué contenidos teóricos o prácticos introducirías en el plan de estudios, en las asignaturas, en las actividades... para mejorar las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral de tu futuro alumnado?
-

Fuente: elaboración propia.

Para recoger los datos sobre la percepción de los profesores universitarios se elaboró un guion con base en los apartados de los planes docentes revisados previamente (competencias, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación). Concretamente, en una entrevista semiabierta, se les pedía que confirmasen las informaciones que aparecían en cada uno de los apartados del plan docente oficial de la asignatura, que era público en la página web de la Facultad de Educación, y que concretasen algunas

informaciones que eran poco claras o incluso confusas. La tabla 4 presenta algunas de las preguntas que se formularon.

TABLA 4

Ejemplos de preguntas incluidas en el guion de la entrevista a profesores universitarios

¿Qué actividades de las que se proponen en el Plan Docente (PD) están relacionadas con la lengua oral? ¿En qué consisten estas actividades? ¿Qué relación hay entre estas actividades y la lengua oral?

¿Qué actividades de lengua oral evalúas y qué peso tienen en la nota final de la asignatura?

¿Cómo decides qué peso tiene cada actividad en la nota final? ¿Qué criterios sigues? ¿Comunicas estos criterios a los estudiantes? ¿Cuándo lo haces? ¿Cómo?

¿Qué importancia le das en general a la lengua oral en tu asignatura? ¿Hasta qué punto piensas que esta importancia se ve reflejada en los diferentes apartados del PD o en el programa o documento de presentación de la asignatura?

¿Cuánta importancia le das al dominio de la lengua oral, a las habilidades comunicativas y de interacción, al uso de las estrategias discursivas que utilizamos los profesores en la universidad como modelo para los estudiantes de cara a su futuro trabajo como docentes?

Fuente: elaboración propia.

Los tres instrumentos a los que nos hemos referido (guiones de entrevista para maestros de EI y EP en activo, estudiantes y profesores universitarios), así como el guion para la realización de grupos focales, fueron validados inicialmente según el procedimiento de juicio de expertos y triangulación (Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores en comunicación oral determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de las preguntas.

En relación con el segundo objetivo, para recoger datos sobre la manera en que los maestros enseñaban lengua oral en la escuela, se adoptó la técnica observacional de registro mediante una escala de observación. Concretamente se utilizó la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) (Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira, 2015; Gràcia, 2018). Se trata de un instrumento de observación validado, formado por dos partes, que valora la interacción entre el maestro y el alumnado en el aula. La primera parte es una escala de observación

formada por tres subescalas que permiten valorar tres aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar:

- 1) *Contexto y gestión de la comunicación*, que evalúa de manera global la organización del contexto aula y de la comunicación (contexto físico y normas).
- 2) *Diseño instruccional*, que evalúa los objetivos, las actividades y la evaluación en relación con la lengua oral, para ver si dicha información se incorpora y si se hace explícita en las programaciones.
- 3) *Funciones comunicativas y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*, que evalúa cómo el maestro enseña a utilizar los recursos de la lengua oral para determinados propósitos sociales (informar, preguntar, etc.), así como el uso de ciertas estrategias educativas para promover la expresión oral del alumnado.

Las subescalas están formadas por 7, 8 y 15 ítems respectivamente, con tres opciones de respuesta (1, 2 y 3), a partir de la selección del enunciado que describe mejor la situación observada. El valor 3 supone que la conducta es la esperada; el 2 en algunos casos significa que la conducta se observa, pero con poca frecuencia, y en otros, que es similar a la esperada, pero de menor calidad; finalmente, el valor 1 supone la ausencia de la conducta observada o en algunos casos su presencia tiene una frecuencia muy baja. La escala permite obtener una puntuación por cada subescala y otra total. Al inicio de la hoja de respuesta se incluyen unas preguntas sobre la fecha en la que se realiza la observación, el nombre del observador, del docente, el curso, el nombre del centro, el número de alumnos presentes en el aula, la materia o la actividad que se está llevando a cabo, así como el objetivo general de la sesión de clase.

La segunda parte de la EVALOE es un protocolo de entrevista en profundidad, formado por 31 preguntas que se agrupan en nueve bloques temáticos, vinculados al contenido de los ítems de la primera subescala. El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle la percepción que tienen los docentes sobre cómo organizan y gestionan sus clases habitualmente y detectar hasta qué punto coinciden los resultados con los de la primera parte del instrumento (escala de observación).

Procedimiento

Se realizaron entrevistas a 22 maestros de las cinco escuelas mencionadas en el apartado anterior y se desarrollaron cinco grupos focales (GF), uno en cada escuela, en los que participaron 29 maestros en total. Las entrevistas y los GF se realizaron en instalaciones escolares y en horarios convenidos entre investigadores y profesores. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 30 minutos y la de los grupos focales de entre 60 y 90 minutos; ambas actividades se registraron en audio.

Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas a 45 estudiantes de los grados de formación del profesorado de EI (22) y EP (23) de ambas universidades y 30 entrevistas a los profesores universitarios (16 de EI y 14 de EP) de diferentes asignaturas de los mismos grados (12 asignaturas de formación básica, 10 obligatorias, 5 optativas, 2 prácticum y un TFG). Las entrevistas se realizaron en instalaciones de las universidades 1 y 2, concretamente, las de los profesores se realizaron en sus despachos, todas en horarios convenidos entre investigadores y participantes. La duración de las entrevistas fue de, aproximadamente, 30 minutos para las realizadas a estudiantes y 1 hora para las de los profesores. También se registraron en audio.

Respecto de los datos recogidos con la EVALOE, se llevaron a cabo observaciones de clases de 36 maestros de EI y EP, y las 36 respectivas entrevistas con ellos tras la observación, que fueron registradas en audio, siguiendo el protocolo del instrumento.

Análisis de datos

Para analizar las respuestas del profesorado y estudiantado en la primera parte de la entrevista, se elaboró un sistema de códigos a partir de todas las respuestas de los participantes; se contabilizaron las frecuencias de cada una y posteriormente se calcularon los porcentajes.

Para el análisis de datos cualitativos de la segunda parte de las entrevistas a los maestros de educación infantil y primaria en activo, estudiantes y profesores universitarios y de los grupos focales a los que nos hemos referido, se realizó, en primer lugar, un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global, para determinar sus partes e identificar los aspectos más destacados, sin aplicar medidas de valoración porcentual para buscar rangos de importancia, por no considerarlo relevante en este estudio. En segundo lugar, se hizo una primera

interpretación de los significados obtenidos. Finalmente, después de una última reflexión, se estableció la pertinente teorización. Observadores expertos revisaron y validaron tanto el proceso como los resultados, alcanzando un nivel de acuerdo unánime (Tesch, 1990). Este proceso dio lugar a un sistema de categorías y subcategorías integrado que recoge la tabla 5. Como se aprecia, incluye tres categorías, referidas a las limitaciones, fortalezas y propuestas de mejora que hacen los participantes respecto de cómo se trabaja la lengua oral en la formación inicial de profesorado y, por otra parte, incluye subcategorías para cada una de las categorías citadas, que no coinciden exactamente en los tres casos, referidas a los diferentes elementos o apartados que se recogen en los planes docentes (competencias, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación). Asimismo, incorpora las diferentes perspectivas que, en este caso, hacen referencia al colectivo de participantes: maestros de educación infantil y primaria en activo, estudiantes de formación del profesorado, y profesores universitarios de los grados de EI y EP.

El procedimiento que se llevó a cabo consistió en que la investigadora principal del proyecto, cuatro investigadoras del equipo y tres estudiantes de grado realizaron un vaciado del material registrado en audio y fueron seleccionando citas y elaborando las categorías y subcategorías para cada una de las dimensiones, con la ayuda del programa ATLAS.ti (versión 2016). Se realizaron tres versiones sucesivas del conjunto de categorías y subcategorías hasta que se acordó por consenso un sistema que permitiese recoger las citas más relevantes que formaban parte del *corpus* registrado. Una vez acordado el sistema de categorías y subcategorías definitivo, que se presenta en la tabla 5, se contabilizó el número de citas de cada una de ellas.

Para el análisis de las clases observadas y de las entrevistas se siguieron las normas de puntuación y corrección de observaciones, y la pauta de vaciado de entrevistas de la EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015).

Resultados

En este apartado presentamos, en primer lugar, los resultados relativos a los docentes de educación infantil y primaria en activo, seguidos de los estudiantes y, finalmente, del profesorado universitario. En segundo lugar, presentamos los resultados vinculados al segundo objetivo, esto es, el análisis de sesiones de clase observadas.

TABLA 5

Sistema de categorías y subcategorías integrado para analizar los GF con profesorado, la segunda parte de la entrevista a maestros de EI y EP en activo y a estudiantes, así como a profesores universitarios

	Categorías	Subcategorías
Limitaciones	Alumnado	Carencias en competencia comunicativa
	Evaluación	Evaluación poco sistemática y específica, diferentes tipos de actividades Desequilibrio entre la evaluación de texto escrito y del oral, a favor de la primera
	Actividades y metodología	Baja frecuencia y variedad de actividades Carácter tradicional de las actividades Desequilibrio de actividades escritas y orales, a favor de las primeras
	Competencias, objetivos y contenidos	Poca coherencia entre competencias, objetivos, contenidos en los planes docentes Comunicación y didáctica de LO solo en lengua o didáctica de la lengua
	Docente	Falta de formación o mentoraje Profesorado con pocos recursos
Fortalezas	Actividades y metodología	Incorporación de actividades de LO de análisis de interacción real Incremento de actividades de LO y tipología Favorecer el aprendizaje de LO más activo
	Competencias, objetivos y contenidos	Incorporación de contenidos vinculados a la pragmática y didáctica LO Introducción de LO como competencia transversal con objetivos y contenidos Incorporación de contenidos relacionados con la adecuación comunicativa Mejora y ampliación de LO en el prácticum
	Docente	Necesidad de modelos docentes de LO Incremento de la formación de LO Colaboración entre docentes para la mejora de LO
Propuestas de mejora	Actividades y metodología	Incorporación de actividades de LO de análisis de interacción real Incremento de actividades de LO y tipología Favorecer el aprendizaje de LO más activo
	Competencias, objetivos y contenidos	Incorporación de contenidos vinculados a la pragmática y didáctica de LO Introducción de LO como competencia transversal con objetivos y contenidos Incorporación de contenidos relacionados con la adecuación comunicativa Mejora y ampliación de LO en el prácticum
	Docente	Necesidad de modelos docentes de LO Incremento de la formación de LO Colaboración entre docentes para la mejora de LO

Nota: LO = lengua oral.

Fuente: elaboración propia.

Primera parte de las entrevistas a maestros y a estudiantes

En relación con los resultados respecto de la pregunta 1 de la primera parte de la entrevista a los 22 maestros en activo, se observa que las asignaturas de lengua –catalana, castellana (español) o extranjera– representan el 70% de aquellas en las que se trabaja la lengua oral; las de didácticas, el 15%; las optativas de expresión oral, el 8%, y otras asignaturas, el 7%.

Respecto de la segunda pregunta, en la figura 1 se observa que el 82% de los maestros entrevistados citan las presentaciones orales como una de las actividades orales que les proponían sus profesores.

FIGURA 1

Actividades propuestas relacionadas con las capacidades comunicativas (%)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la tercera pregunta, esto es, la utilidad de los contenidos y actividades orales propuestas para mejorar la capacidad comunicativa como futuros profesores, el 45% de los docentes entrevistados consideran que las actividades que les propusieron sus profesores en la universidad les han sido muy poco útiles como docentes, el 27% muy útiles y el resto se sitúan en zonas intermedias (el 14% útiles y el 14% bastante útiles).

Respecto de la primera pregunta de la entrevista a los estudiantes, el 80% de las asignaturas citadas corresponden a las de lengua, mientras que el porcentaje de otras como Psicología de la educación o relacionadas con la atención a la diversidad se sitúan entre el 11 y 2%. Las respuestas a la segunda pregunta, recogidas en la figura 2, destacan que también el 82% de los estudiantes se refieren a las presentaciones orales como actividades en las que se trabaja la lengua oral, mientras que un porcentaje menor de estudiantes indica otras actividades.

FIGURA 2

Actividades propuestas por los profesores universitarios relacionadas con las capacidades comunicativas (%)



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con la tercera pregunta planteada a los estudiantes, el 43% de entrevistados considera que les serán poco útiles, el 36% útiles, el 7% bastante útiles y el 14% muy útiles.

Observaciones en clase con EVALOE

La tabla 6 presenta los resultados de las 36 observaciones realizadas con la primera parte de la EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015).

TABLA 6

Puntuaciones en la EVALOE por subescalas y total de la escala de las 36 observaciones realizadas en clases de EI y EP

	Media	%
Contexto y gestión de la comunicación (8 ítems)	15/24	63
Diseño instruccional (7 ítems)	12/21	57
Funciones y estrategias comunicativas (15 ítems)	25/45	55
Total de la escala	52/90	58

Nota: Se presentan resultados de la media obtenida en todas las observaciones respecto de la puntuación total que se puede obtener en cada una de las subescalas.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 6, existen algunas diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas de la escala, aunque en todos los casos, y en la puntuación total, hay un margen de mejora considerable.

Finalmente, en relación con los resultados vinculados a las observaciones en las clases, la tabla 7 recoge los ítems con moda 1. Como se aprecia, el porcentaje de ítems que son puntuados con un 1 es mayor en la tercera de las subescalas.

TABLA 7

Ítems de la EVALOE con moda 1

Subescala	Ítems con moda 1											Total (%)
1 (8 ítems)	3	8										2 ítems (6.7)
2 (7 ítems)	1	2	6	7								4 ítems (13.3)
3 (15 ítems)	1	3	4	5	7	8	9	10	12	14		10 ítems (33.3)

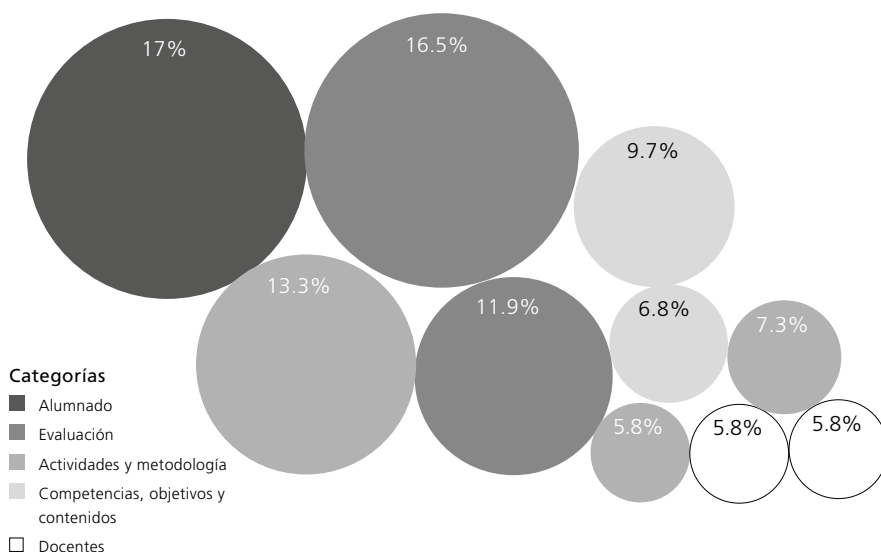
Fuente: elaboración propia.

Resultados vinculados a la segunda parte de entrevistas a estudiantes y maestros de EI y EP en activo, grupos focales con estos, y profesores universitarios

Se presentan inicialmente los resultados vinculados a las limitaciones que todos los colectivos consideran que tiene la formación inicial de profesorado sobre las habilidades de los docentes respecto de la competencia oral. La figura 3 muestra los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las limitaciones.

FIGURA 3

Resultados sobre las limitaciones a partir de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8 recoge el porcentaje de las citas de cada uno de los tres colectivos participantes, también por categorías y subcategorías, respecto de las limitaciones.

La figura 4 expone los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las fortalezas.

TABLA 8

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías, y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto de las limitaciones

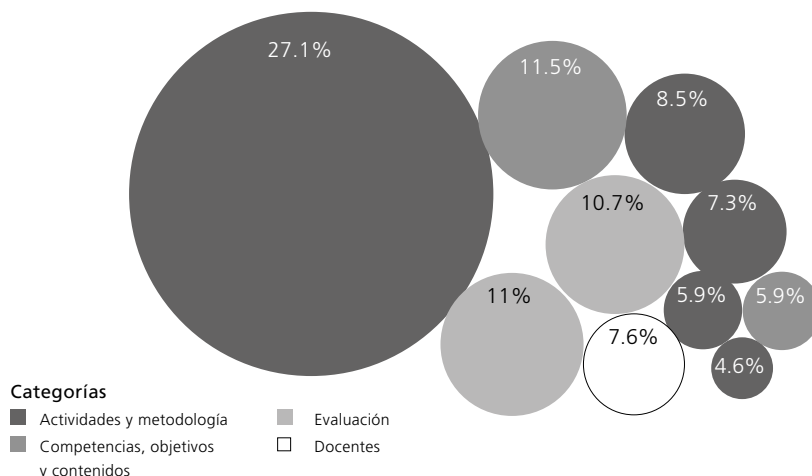
Categoría "Limitaciones"	%	Subcategorías	% de citas		
			Estudiantes	Profesores univers.	Maestros de EI y EP
Alumnado	17	Carencias en competencia comunicativa	0	2.7	14.3
Total A	17		0	2.7	14.3
Evaluación	16.5	Evaluación poco sistemática y específica, diferentes tipos de actividades	0.2	3.9	12.4
	11.9	Desequilibrio entre evaluación texto escrito y oral	0	2.7	9.2
Total EV	28.4		0.2	6.6	21.6
Actividades y Metodología	13.3	Pocas actividades	0.2	9.2	3.9
	7.3	Carácter tradicional de las actividades	0.2	3.9	2.7
	5.8	Desequilibrio entre actividades escritas y orales	0	3.6	2.2
Total AM	26.4		0.4	16.7	8.8
Competencias, objetivos y contenidos	9.7	Poca coherencia entre competencias, objetivos y contenidos en los planes docentes	0	0.7	9.0
	6.8	Comunicación y didáctica en LO solo en lengua o didáctica de la lengua	0	2.7	4.6
Total COC	16.5		0	3.4	13.6
Docente	5.8	Falta de formación o mentoraje	0	2.2	3.6
	5.8	Profesorado con pocos recursos	0	2.2	3.6
Total D	11.6		0	4.4	7.2
Total citas	100		0.6	33.8	65.5
N	412		3	270	139

Nota: LO: lengua oral, PD: plan docente, A: alumnado, EV: evaluación, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

Resultados sobre las fortalezas a partir de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 9 presenta el porcentaje de las citas de cada uno de los tres colectivos participantes, por categorías y subcategorías respecto de las fortalezas.

TABLA 9

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto a las fortalezas

Categoría "Fortalezas"	%	Subcategorías	% de citas		
			Estudiantes	Profesores univers.	Maestros de EI y EP
Actividades y Metodología	27.1	Actividades variadas	0	12.7	14.4
	8.5	Conversación para la construcción del conocimiento	0	1.0	7.6
	7.3	LO en trabajo colaborativo	0	0.7	6.6
	5.9	Metodología activa y participativa	0.5	0.5	4.9
	4.6	Metodología de discusión en gran grupo	1.2	0.2	3.2
Total AM	53.4		1.7	15.1	36.7

(CONTINÚA)

Categoría "Fortalezas"	%	Subcategorías	% de citas		
			Estudiantes	Profesores univers.	Maestros de EI y EP
Competencias, objetivos y contenidos	11.5	Inclusión de la LO como competencia transversal, como objetivo y como contenido a los PE y PD	0	2.9	8.5
	5.9	Coherencia entre competencias, objetivos y contenidos	0	0	5.9
Total COC	17.4		0	2.9	14.4
Evaluación	11	Evaluación utilizando instrumentos variados	2.0	0.2	8.8
	10.7	Evaluación específica y sistemática diferentes tipos de actividad oral	1.7	2.2	6.8
Total EV	21.7		3.7	2.4	15.6
Docente	7.6	Consciencia del docente como modelo de LO	0	0.5	7.1
Total D	7.6		0	0.5	7.1
Total citas	100		5.4	20.9	73.8
N	410		22	302	86

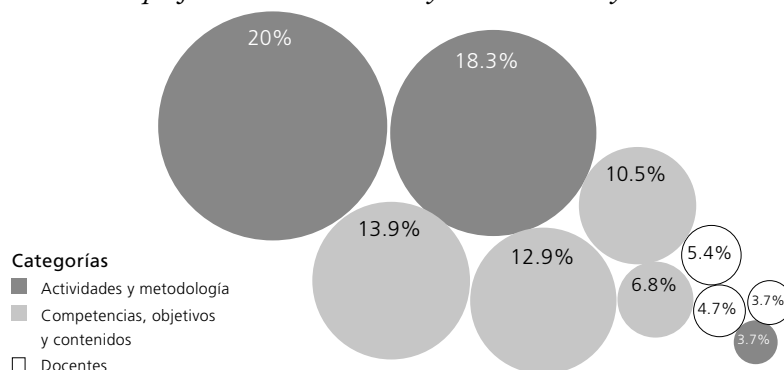
Nota: LO: lengua oral, EV: evaluación, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente, PE: planes de estudio, PD: planes docentes.

Fuente: elaboración propia.

La figura 5 muestra los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las propuestas de mejora.

FIGURA 5

Resultados sobre propuestas de mejora a partir de la parte abierta de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 10 presenta las citas de cada uno de los tres colectivos participantes por categorías y subcategorías respecto de las propuestas de mejora.

TABLA 10

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías, y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto de las propuestas de mejora

Categoría "Propuestas de mejora"	%	Subcategorías	% de citas		
			Estudiantes	Profesores univers.	Maestros de EI y EP
Actividades y metodología	20	Incorporación de actividades de LO de análisis de interacción real	13.6	5.8	0.7
	18.3	Incremento de actividades de LO y tipología	7.8	7.1	3.4
	3.7	Favorecer el aprendizaje de LO más activo	3.1	0	0.7
Total AM	42		24.5	12.9	4.8
Competencias, objetivos y contenidos	13.9	Incorporación de contenidos vinculados a la pragmática y didáctica de LO	10.2	1.4	2.4
	12.9	Introducción de LO como competencia transversal con objetivos y contenidos	6.4	2.4	4.1
	10.5	Incorporación de contenidos relacionados con la adecuación comunicativa	7.8	2.0	0.7
	6.8	Mejora y ampliación de LO en el prácticum	2.7	3.7	0.3
Total COC	44.1		27.1	9.5	7.5
Docentes	5.5	Necesidad de modelos docentes de LO	4.1	0	1.4
	4.7	Incremento de la formación de LO	1.0	1.0	2.7
	3.7	Colaboración entre docentes para la mejora de LO	0	1.0	2.7
Total D	13.9		5.1	2	6.8
Total citas	100		56.7	24.4	19.1
N	295		167	56	72

Nota: LO: lengua oral, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo general que nos proponíamos al inicio de la investigación era identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora vinculadas al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de profesorado en el contexto universitario. Concretamente nos proponíamos, en primer lugar, indagar la percepción que tienen docentes en activo, profesorado de universidad y estudiantes universitarios de formación del profesorado respecto de la competencia comunicativa en los grados de educación infantil y primaria.

El sistema de categorías y subcategorías integrado nos ha permitido delimitar un perfil relativamente claro de la percepción que tienen maestros en activo y profesores y estudiantes universitarios del grado de formación de profesorado sobre las limitaciones y las fortalezas sobre cómo se aborda la enseñanza de la competencia comunicativa en las aulas universitarias, y de su influencia en el futuro profesional de los docentes de educación infantil y primaria. Asimismo, nos ha sido útil para conocer las propuestas de mejora de estos colectivos, que coinciden con aquellas planteadas en diversas investigaciones (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010; Sanz, 2005; Vilà y Castellà, 2014).

En relación con las limitaciones, los resultados ponen de relieve que todos los colectivos consideran limitada la competencia comunicativa oral de los estudiantes universitarios, esto es, señalan que es un reto para la formación de futuros profesores. También coinciden en que la manera como se evalúan las actividades de lenguaje oral es poco sistemática y específica, y que se otorga una importancia mucho mayor a las actividades en lengua escrita. Se añaden a estas limitaciones aquellas vinculadas a la metodología, que, en general, se considera muy tradicional, con poca incorporación de actividades de lenguaje oral, que se concentra en algunas asignaturas como las específicamente relacionadas con el aprendizaje o la didáctica de la lengua. Finalmente, en cuanto a las limitaciones vinculadas con los profesores universitarios, también coinciden en que hay una falta de formación y de mentores que sean útiles al profesorado universitario para incorporar el trabajo de esta competencia a sus clases en el grado de formación inicial de profesorado. Estos resultados coinciden con los hallados por otros investigadores (Domingo *et al.*, 2010; McNeil y Knight, 2013; Reznitskaya y Wilkinson, 2017; Ruiz-Muñoz, 2012; Vélaz de Medrano, 2009; Zlatić, Bjekić, Marinković y Bojović, 2014).

Respecto de las fortalezas, se detecta que los colectivos constatan que existen algunas prácticas que es necesario poner de relieve respecto del trabajo de la lengua oral. Algunas de ellas están relacionadas con el uso de la conversación y el trabajo en equipo para la construcción del conocimiento, metodologías activas y de discusión en gran grupo. También se mencionan cuestiones vinculadas al uso de algunos instrumentos para evaluar las actividades de lengua oral, así como la conciencia por parte de algunos profesores de su rol como modelo para los futuros maestros respecto de la competencia comunicativa. Los resultados que se acaban de revisar indican que todos los colectivos, con algunas diferencias entre ellos, tienen cierta experiencia e ideas que pueden servir de modelo para trabajar en la dirección de incorporar esta competencia que, como han señalado autores diversos (Cano, 2010; Monarca, 2013; Reznitskaya y Wilkinson, 2020; Ruiz-Muñoz, 2012; Zlatić *et al.*, 2014), es crucial no solo para conseguir una formación integral de los futuros profesores en el uso de las habilidades discursivas, argumentativas y conversacionales en contextos diversos, sino también para diseñar propuestas docentes que promuevan en su futuro alumnado la competencia comunicativa que les permitirá ser activos y críticos en su proceso de aprendizaje a lo largo de su trayectoria escolar (Pozo, 2016).

Cuando nos centramos en las propuestas de mejora, detectamos que todos los colectivos coinciden en que, a pesar de que se valoran de manera positiva algunas actuaciones de los docentes, existen muchas carencias en la formación inicial de profesorado en relación con la competencia comunicativa oral en general, incluyendo elementos vinculados a la enseñanza dialógica (Domingo *et al.*, 2010) y argumentativa (Cano y Castelló, 2016; Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018; Reznitskaya y Wilkinson, 2020; Ibraim y Justi, 2016). En este caso, se aprecia un porcentaje mayor de citas que se vinculan con las propuestas de mejora relacionadas con las actividades y la metodología, y suponen, por ejemplo, la introducción de actividades que incorporen el análisis de situaciones de interacción reales, el incremento de actividades de diversa tipología o favorecer un aprendizaje de la lengua oral más activo. Ello se interpreta como una necesidad tanto por parte de estudiantes, profesores y docentes en activo, pero especialmente de los primeros (56.7% de citas), de participar en actividades de manera dinámica; es decir, en aquellas que les permitan hablar, discutir con sus compañeros de clase tanto sobre cuestiones diversas como las relacionadas con la competencia comunicativa, simular situaciones reales (*role-playing*) (Gràcia, Jarque,

Lacerda, Jarque *et al.*, 2018; Gràcia, Morillo, Jarque, Vega *et al.*, 2020), como entrevistas con familias o tutorías con el alumnado (Vilà y Castellà, 2014; Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018; Parcerisa, Bascos, Calafell, Comas *et al.*, 2011; Pozo, 2016). También son necesarias propuestas que les posibilite detectar carencias, reflexionar sobre diversos elementos del lenguaje, especialmente verbal, pero también no verbal, y poder mejorar con la ayuda del profesor, que a su vez tiene que sentirse competente para hacerlo. Esta competencia debería conseguirse a través de formaciones específicas, en el mentoraje y en la colaboración entre profesorado universitario.

Respecto del segundo de los objetivos que nos planteamos en el estudio –analizar las interacciones comunicativas y lingüísticas entre docentes en activo y alumnado en aulas de educación infantil y primaria–, los resultados indican que las clases de educación infantil y primaria observadas son susceptibles de mejora sobre la manera en que profesorado y alumnado gestionan la comunicación, el diseño instruccional, y en relación con las estrategias educativas que utiliza el docente con la finalidad, entre otras, de promover que el alumnado utilice la lengua oral con propósitos variados y que sea consciente de ello. Las estrategias mencionadas en último lugar parecen ser aquellas que más dificultades plantean a docentes y alumnado. Estos resultados coinciden con los que se recogen en investigaciones en las que se pone de relieve que las clases distan mucho de semejarse a espacios comunicativos en los que el diálogo y la conversación argumentativa sean los elementos clave que promuevan el aprendizaje de los contenidos escolares (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017; Lefstein y Snell, 2014; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019; Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage y Nelson, 2017). En la mayoría de las clases todavía es muy frecuente observar que los docentes guían y controlan el discurso, con autoridad interpretativa (Murphy, Wilkinson y Soter, 2011), mientras que los aprendices participan de manera pasiva y con una limitada comprensión epistémica. En otras palabras, los resultados vinculados al análisis de las observaciones realizadas en clases de educación infantil y primaria ponen de relieve que el alumnado está lejos de utilizar preguntas abiertas, de criticar y construir conocimiento en relación con las ideas e intervenciones de los otros y de razonar y pensar en conjunto (Gràcia, Jarque, Astals y Rouaz, 2019; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019), así como de desarrollar competencias vinculadas con la lengua oral (Gràcia, 2018).

Tal como señalan Hennessy y Davies (2020), 40 años después de que Gordon Wells abogara de manera contundente para que el habla fuese valorada en las aulas, todavía es difícil observar y escuchar el diálogo en estos contextos. Los resultados que hemos presentado se suman a muchos otros obtenidos a partir de investigaciones realizadas durante estos 40 años que, a pesar de sus limitaciones, suponen aportaciones para que la formación inicial de docentes y las propuestas de desarrollo profesional tengan en cuenta las necesidades detectadas. La coherencia encontrada en este estudio entre la percepción de diferentes colectivos respecto de la necesidad de introducir en las clases elementos vinculados al habla, a la discusión y al diálogo y los análisis de un conjunto de clases observadas, nos hace pensar que es necesario un cambio en las propuestas de formación de los docentes, en la misma línea que lo han hecho otros autores (Gröschner, Jähne y Klab, 2020; Wilkinson *et al.*, 2017).

El estudio presentado, como la mayor parte de las investigaciones, tiene algunas limitaciones. La primera y más importante es el número de observaciones realizadas. Es necesario realizar más estudios con más observaciones de situaciones de clase diversas, así como un análisis con otros instrumentos que se centren en elementos diferentes. La segunda se refiere al número de universidades; más profesores de universidad y de perspectivas docentes y del alumnado contribuiría a reforzar los resultados obtenidos y su interpretación. En conjunto, estos resultados contribuirían al diseño de planes de formación para profesores en formación y en activo.

Agradecimientos

Las autoras agradecen la participación de los doctores Manel Sánchez-Cano y Teresa Segué, de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, y de las estudiantes de grado Marta Astals, Núria Enrech y Karen Ozerans, de la Universidad de Barcelona, en diferentes fases de la investigación.

Referencias

- Alexander, Robin (2018). "Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial", *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric y Shavelson, Richard J. (2015). "Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum", *Cheistchrift für Psychologie*, vol. 223, núm. 1, pp. 3-13.

- Bozu, Zoia y Aránega, Susana (2017). “La formación inicial de maestros y maestras a debate ¿Qué nos dicen sus protagonistas?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 143-163.
- Bray, Barbara y McClaskey, Kathleen (2015). *Make learning personal. The what, who, wow, where, and why*, Londres: Corwin.
- Cano, Maria Isabel (2010). *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Cano, Maribel y Castelló, Montserrat (2016). “Evolución del discurso argumentativo ante diferentes demandas de escritura”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 84-118. DOI: 10.1080/02103702.2015.1111604
- Cebrián-Robles, Daniel; Franco-Mariscal; Antonio-Joaquín y Blanco-López, Ángel (2018). “Preservice elementary science teachers’ argumentation competence: impact of a training programme”, *Instructional Science*, vol. 46, núm. 5, pp. 789-817. DOI: 10.1007/s11251-018-9446-4
- Cinici, Ayhan (2016). “Balancing the pros and cons of GMOs: socio-scientific argumentation in pre-service teacher education”, *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 11, pp. 1841-1866. DOI: 10.1080/09500693.2016.1220033
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (2002). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Colby, Rose (2019). *Competency-Based Education: A new architecture for K-12 schooling*, Cambridge: Harvard Education Press.
- Coll, César (2013). “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación”, en J. L. Rodríguez (coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 156-170. DOI: 10.1344/106.000002060
- Doherty, Catherine; Kettle, Margaret; May, Lyn y Caukill, Emma (2011). “Talking the talk: oracy demands in first year university assessment tasks”, *Assessment in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 27-39. DOI: 10.1080/0969594X.2010.498775
- Domingo, Jesús; Gallego, José Luís; García, Ignacio y Rodríguez, Antonio (2010). “Competencias comunicativas de maestros en formación”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-32.
- Felton, Mark; García-Milà, Mercè; Villarroel, Constanza y Gilabert, Sandra (2015). “Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 3, pp. 372–386. DOI: 10.1111/bjep.12078
- García-Milà, Mercè; Gilabert, Sandra; Erduran, Sibel y Felton, Mark (2013). “The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse”, *Science Education*, vol. 97, núm. 4, pp. 497–523. DOI: 10.1002/sce.21057
- Generalitat de Catalunya (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua catalana i llengua castellana. Identificació i desplegament a l'educació primària*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Gràcia, Marta (2018) “La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos”, en M. T. Signes, C. Carreira Zafra y M. Kazmierczak (eds.), *El rol central de la narración en el contexto educativo. Diferentes perspectivas*, Vigo: Academia del Hispanismo, pp. 197-218.
- Gràcia, Marta (coord.); Galván-Bovaira, María José; Sánchez-Cano, Manel; Vega, Fàtima; Vilaseca, Rosa y Rivero, Magda (2015). *Evaluación de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, Marta; Vega, Fàtima y Galván-Bovaira, María José (2015). “Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom”, *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 31, núm. 3, pp. 287-304. DOI:10.1177/0265659015593608
- Gràcia, Marta; Galván-Bovaira, María José y Sánchez-Cano, Manel (2017). “Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 30, núm. 1, pp. 188-209. DOI: 10.1075/resla.30.1.08gra
- Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Lacerda, Cristina; Jarque, Sonia y Vega, Fàtima (2018). “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias”, en T. Lleixa, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina, (eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona: Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 39-43. Disponible en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf
- Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Astals, Marta y Rouaz, Kholoud (2019). “La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto”, *Multidisciplinary Journal of School Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 103-125. DOI: 10.14632/mjse.2019.16.103
- Gràcia, Marta; Morillo, Àngels; Jarque, Sonia; Vega, Fàtima y Jarque, Maria Josep (2020). “Retos, tendencias y compromisos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua oral en la educación secundaria”, en T. Lleixa, Z. Bozu y A. Aneas (eds.), *Educación 2020-2022. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona: Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 91-96. Disponible en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2020/06/IRE-UB_2020_2022_CAST_web.pdf
- Gröschner, Alexander; Jähne, Miriam F. y Klaß, Susi (2020). “Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach. The role of preservice teachers’ perceptions on their own school experience”, en N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (coords.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Nueva York: Routledge, pp. 269-287.
- Haught, Patricia; Nardi, Anne y Walls, Richard (2015). “Preservice teachers’ academic memories of school: A tool for learning”, *American Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 2, pp. 166-172.
- Hennessy, Sara y Davies, Maree (2020). “Teacher professional development to support classroom dialogue”, en N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (coords.), *The Routledge*

- International Handbook of Research on Dialogic Education*, Nueva York: Routledge, pp. 238-254.
- Hodder, Ian (2000). "The interpretation of documents and material culture", en N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage Publications, pp. 703-717.
- Hoffman, Jessica (2011). "Coconstructing meaning: Interactive literary discussions in Kindergarten read-alouds", *The Reading Teacher*, vol. 65, núm. 3, pp. 183-194. DOI: 10.1002/TRTR.01025
- Howard, Elisabeth y Levine, Thomas (2018). "What teacher educators need to know about language and language learners: The power of a Faculty Learning Community", en C. Ander (ed.), *What teachers need to know about language*, Bristol: Channel View Publications, pp. 143-176.
- Ibraim, Stefannie de Sá y Justi, Rosária (2016). "Teachers' knowledge in argumentation: Contributions from an explicit teaching in an initial teacher education programme", *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 12, pp. 1996-2025. DOI: 10.1080/09500693.2016.1221546
- Ishihara, Noriko y Cohen, Andrew (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*, Londres: Routledge.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony y Turner, Lisa (2007). "Toward a definition of mixed methods research", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Justice, Laura y Ezell, Helen (1999). "Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists", *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, vol. 26, pp. 111-118.
- Kathard, Harsha; Pillay, Daisy y Pillay, Mershen (2015). "A study of teacher-learner interactions: a continuum between monologic and dialogic interactions", *Language, speech, and hearing services in schools*, vol. 46, núm. 3, pp. 222-241. DOI: 10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- Kuhn, Deanna; Hemberger, Laura y Khait, Valerie (2016). "Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and argumentative writing", *Infancia y aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 25-48. DOI: 10.1080/02103702.2015.1111608
- Kuhn, Deanna y Udell, Wadiya (2007). "Coordinating own and other perspectives in argument", *Thinking and Reasoning*, vol. 13, núm. 2, pp. 90-104. DOI: 10.1080/13546780600625447
- Larson, Bruce (2000). "Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núms. 5-6, pp. 661-677. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00013-5
- Lefstein, Adam y Snell, Julia (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*, Abingdon: Routledge.
- Leitão, Selma (2000). "The potential of argument in knowledge building", *Human Development*, vol. 43, pp. 332-360. DOI: 10.1159/000022695
- Li, Mang; Zheng, Chunping; Tang, Xiaolan y Sang, Guoyuan (2015). "Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group discussions in a Chinese university

- setting”, *Journal of Computers in Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 475-491. DOI: 10.1007/s40692-015-0044-z
- Mameli, Consuelo y Molinari, Luisa (2017). “Teaching interactive practices and burnout: A study on Italian teachers”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-234.
- Marinac, Julie; Woodyatt, Gail y Ozanne, Anne (2008). “Investigating adult language input and young children’s responses in naturalistic environments: An observational framework”, *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 24, núm. 3, pp. 265-284. DOI: 10.1177/0265659008096293
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid: Pearson.
- McNeil, Katherine y Knight, Amanda (2013). “Teachers’ pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K–12 teachers”, *Science Education*, vol. 97, núm. 6, pp. 936-972. DOI: 10.1002/sce.21081
- Mercer, Neil (2010). “The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 1-14. DOI: 10.1348/000709909X479853
- Mercer, Neil (2013). “The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn”, *Educational Psychologist*, vol. 48, núm. 3, pp. 148–168. DOI: 10.1080/00461520.2013.804394
- Mercer, Neil; Hennessy, Sara y Warwick, Paul (2019). “Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry”, *International Journal of Educational Research*, vol. 97, pp. 187-199. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.08.007
- Monarca, Héctor (2013). “Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 9, pp. 53-62.
- Murphy, Karen; Wilkinson, Ian y Soter, Anna (2011). “Instruction based on discussion”, en R. E. Mayer y P. A. Alexander (coords.), *Handbook on Research on Learning and Instruction*, Nueva York: Routledge, pp. 382-407.
- Ogienko, Olena y Rolyak, Angelina (2009). “Model of Professional Teachers’ competences formation: European dimension”, en *TEPE 3rd Annual Conference. Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Umeå: Umeå University, pp.158-168.
- Pajares, M. Frank (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332.
- Parcerisa, Artur; Bascos, Sònia; Calafell, Marta; Comas, Montse y Noguera, Ingrid (2011). “Innovació en educació. De la idea a l’acció. Procés participatiu cap a l’INNED 2”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 4, núm. 2, pp. 82-95.
- Parker, Walter y Hess, Diana (2001). “Teaching with and for discussion”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 273-289.
- Pozo, Juan Ignacio (2016). *Aprender en tiempos revueltos*, Madrid: Alianza.
- Reznitskaya, Alina y Wilkinson, Ian (2017). “Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms”, en D. Scott

- y E. Hargreaves (coords.), *Sage Handbook of Learning*, Londres: Sage Publication, pp. 219-232.
- Reznitskaya, Alina y Wilkinson, Ian (2020). "Designing professional development to support teachers' facilitation of argumentation", en N. Mercer; R. Wegerif y L. Major (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Abingdon: Routledge International Handbooks, pp. 254-268.
- Ruiz-Muñoz, María Jesús (2012). "El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas", *Revista de Comunicación Vivat Academia*, vol. 14, núm. 117, pp. 1341-1359.
- Sanz, Glòria (2005). *Comunicación efectiva en el aula*, Barcelona: Graó.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon (2013). "A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate", *Journal of immersion and content-based Language education*, vol. 1, núm. 1, pp. 101-129. DOI: 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Tesch, Renata (1990). *Qualitative Research. Analysis types software tools*, Londres: Falmer Press.
- Vélaz de Medrano, Consuelo (2009). "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 209-229.
- Vilà, Montserrat y Castellà, Josep Maria (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*, Barcelona: Graó.
- Wilkinson, Ian; Reznitskaya, Alina; Bourdage, Kristin y Nelson, Kathryn (2017). "Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms", *Language and Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 65-82.
- Zlatic, Lidija; Bjekić, Dragana; Marinković, Snežana y Bojović, Milevica (2014). "Development of teacher communicative competence", *Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 606-610.

Artículo recibido: 3 de marzo de 2020

Dictaminado: 16 de julio de 2020

Segunda versión: 5 de agosto de 2020

Aceptado: 10 de agosto de 2020

MODELO DE RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

*Una propuesta basada en la revisión de literatura**

SOLEDAD QUEZADA CÁCERES / CLAUDIA SALINAS TAPIA

Resumen:

Esta comunicación revisa el concepto de retroalimentación, las percepciones de estudiantes y docentes sobre este proceso, así como actividades que lo fomentan con el objetivo de proponer un modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Para desarrollar esta propuesta se utilizaron los criterios de calidad de revisión de literatura de Boote y Beile. Se revisaron investigaciones desde 2008 a 2018 correspondientes a Reino Unido, Australia y China. Los resultados describen la retroalimentación como un acto dialógico y sostenible, donde es fundamental alinear las percepciones de docentes y estudiantes al respecto, considerando la retroalimentación de pares como actividades que fomentan la autorregulación. Finalmente se plantea un modelo que recoge diversas consideraciones al momento de implementar una retroalimentación para el aprendizaje.

Abstract:

This article reviews the concept of feedback, student and teacher perceptions of the feedback process, and activities that encourage feedback, with the objective of proposing a feedback model for learning. To develop this proposal, the Boote and Beile quality criteria for literature reviews were employed. Research from 2008 to 2018 was reviewed, from the United Kingdom, Australia, and China. The results describe feedback as an act of sustainable dialogue, in which the alignment of student and teacher perceptions is fundamental; peer feedback is viewed as an activity for promoting self-regulation. To conclude, a proposed model includes various considerations for implementing feedback for learning.

Palabras clave: educación superior; retroalimentación; interacción entre pares; estrategias de aprendizaje.

Keywords: higher education; feedback; peer interaction; learning strategies.

Soledad Quezada Cáceres y Claudia Salinas Tapia: profesoras en la Universidad del Bío Bío, Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Av. Collao 1202, casilla 5-c, Concepción, Chile. CE: soquezada@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0002-4080-9723); clsalinas@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0003-2229-1884).

*El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación en Docencia de la Universidad del Bío-Bío, Chile, "Evaluación para el Aprendizaje en la Carrera de Diseño Industrial: Definición y Estrategias", Código 180504 3/IDU.

Introducción

La importancia de la evaluación para el aprendizaje debe estar presente a lo largo del currículum (Boud y Molloy, 2013; Carless, 2015); consciente de su potencial, el diseño curricular debe generar oportunidades donde los estudiantes sean protagonistas y jueces de su aprendizaje, con un empoderamiento de sus logros, generando un aprendizaje para la vida (Boud y Molloy, 2013).

La retroalimentación puede ser una influencia muy poderosa en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Según Molloy (2010), la universidad debería tener reglas claras sobre el tiempo de respuesta al trabajo de los estudiantes y sus comentarios para posicionar estas prácticas como una influencia positiva y sostenida en las evaluaciones para el aprendizaje.

Encuestas realizadas en Reino Unido y Australia señalan que los estudiantes están más insatisfechos con la retroalimentación que reciben en comparación con otros puntos de su experiencia de aprendizaje (Boud y Molloy, 2013; Bell y Brooks, 2017; Ryan y Henderson, 2017).

Asimismo, el modelo educativo universitario centrado en el estudiante exige implementar nuevas directrices de capacitación pedagógica para docentes, existiendo una deuda por parte de las instituciones sobre las exigencias de nuevos procesos pedagógicos (Kritek, 2015) que implican el cambio desde la enseñanza tradicional.

Si bien en México se adopta el modelo de enseñanza centrado en el estudiante, existen antecedentes sobre la permanencia de prácticas vinculadas al modelo tradicional. Al respecto, en la Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco se encontró que la retroalimentación no se considera explícita ni implícitamente en los programas de estudio, ya que estos son incongruentes con los criterios de evaluación utilizados por los docentes, los cuales desconocen en qué y por qué los alumnos se equivocan, lo que implica una barrera para realizar la retroalimentación de acuerdo con sus necesidades (Pérez Hernández, Méndez Sánchez, Pérez Arellano y Yris Whizar, 2018). De igual manera, la Universidad Autónoma de Chiapas indica que, en sus licenciaturas de Contaduría pública, Administración, Sistemas computacionales y otras, el docente no utiliza la retroalimentación como mecanismo de aprendizaje, ya que la evaluación es exclusiva de él sin considerar la participación del alumno. Por tal motivo, la universidad decidió implementar una experiencia formativa para docentes sobre la evaluación

de pares y la coevaluación, pero encontró resistencia de estos para cambiar su dinámica de trabajo en el aula, ya que solo 11% de la muestra lo puso en marcha en sus clases (González y González, 2014). Con respecto a las carreras profesionales, se encontró que en Derecho y Medicina se conserva la educación tradicionalista asincrónica, en la primera la retroalimentación entre alumnos y profesores se puede o no llevar a cabo y en la segunda es poco frecuente (Vives-Varela y Varela-Ruiz, 2013).

Los estudiantes perciben a los docentes como ineficientes (Garza, 2012), ya que los profesores eficientes están abiertos a diferentes puntos de vista, son comprensibles, establecen un clima de confianza y valoran la interacción con ellos, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo (García y Medécigo, 2014).

Una experiencia realizada en la Universidad de Puebla, producto de un clima de hastío en la licenciatura de Comunicación, operó grupos interactivos siguiendo los principios de aprendizaje dialógico en complemento de evaluación de pares. Al principio de la nueva gestión, había problemas de integración entre los alumnos, pero después se volvieron independientes y corresponsables de su aprendizaje con un ejercicio permanente de coevaluación y autoevaluación, de tal manera que muchos de los invisibles participaron; por lo que se logró que cada grupo en lo personal ayudara a sus integrantes a su crecimiento personal e intelectual (Ponce, 2017).

En resumen, la retroalimentación efectiva se encuentra incipiente en la libertad de cátedra en las universidades mexicanas donde todo proceso de cambio es gradual, ya que se debe transformar la percepción del estudiante y el docente acerca de la corresponsabilidad en el aprendizaje, al enfatizar los beneficios como tener la posibilidad de conocer diferentes formas en que se contextualiza, se comprende y se da solución a una misma problemática, lo que se puede lograr por medio de una retroalimentación cualitativa, cuantitativa y oportuna (Elizondo y Gallardo, 2018).

En consecuencia, se realiza una revisión de literatura con la finalidad de indagar cómo la investigación educativa sobre retroalimentación puede entregar lineamientos que permitan proponer un modelo que fomente su puesta en marcha.

Para la revisión de literatura, base del modelo propuesto, se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se define el concepto de retroalimentación?
- ¿Cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes en procesos de retroalimentación efectiva?
- ¿Qué actividades fomentan la retroalimentación efectiva?

Metodología

Para el desarrollo de esta revisión de literatura se consideran los criterios de calidad propuestos por Boote y Beile (2005) referidos a:

- Cobertura: declaración de los criterios de inclusión y exclusión de literatura.
- Síntesis: resumir y sintetizar la literatura entregando una nueva visión, declarando lo existente y lo que necesita ser abordado.
- Metodología: descripción de las principales metodologías y técnicas utilizadas en los estudios.
- Significancia: discusión de las implicancias de la literatura.
- Retórica: estructura clara y coherente respaldada por la investigación.

La cobertura de este estudio toma en cuenta investigaciones realizadas entre 2008 y 2018, provenientes de bases de datos Web of Science, Scopus y Google Académico. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: *assessment, assessment to learn, feedback, effective feedback*, así emergieron nuevos conceptos como: *purpose of feedback, feedforward, self-regulated learning, peer feedback y dialogue*.

Se consideraron las listas de referencias y, a través de ellas, se buscaron nuevos artículos de forma iterativa utilizando el método de “bola de nieve” en búsqueda de la mejor literatura disponible o artículos más citados; se incorporó material revisado por pares, como artículos en revistas, libros editados e informes de investigación.

Los resultados de la búsqueda determinaron una mayor producción de literatura en países de habla inglesa como Reino Unido y Australia, seguidos por China.

Se aplicaron criterios de selección, como año de publicación, declaración de metodología utilizada, participantes y país. De un total de 70 textos seleccionados se analizaron en profundidad 45 que cumplieron con los propósitos de esta revisión:

- Revisar el concepto de retroalimentación.
- Comprender la retroalimentación efectiva desde la perspectiva del estudiantes y docentes.
- Identificar actividades de retroalimentación efectiva.

Se excluyó de este trabajo la literatura revisada que no cumplió con los criterios y propósitos especificados en cuestión.

Resultados

La evaluación y la retroalimentación son parte central de la enseñanza aprendizaje (Nicol, Thomson y Breslin, 2014), pero la segunda carece de significación si no tiene una influencia en el aprendizaje (Boud y Molloy 2013; Evans 2013). En los últimos 15 años el concepto de retroalimentación ha variado en enfoques, dinámicas, modelos y factores involucrados; por tanto, es válido explorar los diversos matices que ha tenido, así como las percepciones de sus participantes y actividades que fomentan su práctica.

Conceptualización de retroalimentación

A partir de la revisión realizada se encontraron tres momentos conceptuales para retroalimentación; primero, como producto; segundo, como acto dialógico, y tercero, como acción sostenible, las que se describen a continuación.

Retroalimentación como producto

Esta conceptualización está vinculada a la caracterización propuesta por Boud y Molloy (2013), retoma las raíces conceptuales desde la ingeniería y la biología. La retroalimentación como producto corresponde a la entregada por los docentes como único agente (Hattie y Timperley, 2007) y sigue la idea de la noción correctiva, basada en una evidencia observable, entregando un suministro de información externa al estudiante con la finalidad de mejorar la actuación, sin medición posterior de la mejora, imposibilitando la toma de decisiones por parte de los docentes respecto del aprendizaje.

En consecuencia, es una retroalimentación centrada en las capacidades del maestro (Boud, y Molloy 2013), considerando al estudiante un parti-

cipante pasivo del que se espera una respuesta conductual relacionada con el escuchar (Price, Handley y Millar, 2011).

El carácter unidireccional limita el alcance de la retroalimentación para comunicar conocimiento significativo (Price, O'Donovan y Rust, 2007), el estudiante como receptor da sentido al mensaje (Sadler, 2010); la comprensión de este mensaje condiciona su apropiación y actuación posterior, y sin la posibilidad de participación dialógica, el estudiante puede verse limitado en el uso de la retroalimentación. Desde aquí el cambio como algo entregado, hacia una retroalimentación donde los estudiantes desempeñan un rol activo (Dawson, Henderson, Mahoney, Phillips *et al.*, 2019), a través de relaciones multilaterales buscando informar sus propios juicios mediante las distintas fuentes (Boud y Molloy, 2013).

Retroalimentación como acto dialógico

La retroalimentación entendida como diálogo deriva de los lineamientos propuestos por Sadler (2010), es definida como la comunicación entre docentes y estudiantes después de la evaluación de una tarea basada en criterios; las especificaciones de la tarea permiten orientarlos sobre la producción requerida, a modo de instrucción o información de cómo se evaluará el trabajo; estas son propuestas por los maestros y negociadas por los estudiantes funcionando como parámetros para que ellos construyan sus respuestas.

El aprendizaje se produce a través del diálogo de retroalimentación en una interacción dinámica de tres dimensiones: cognitiva, social afectiva y estructural (Ajjawi y Boud, 2018) e involucra interpretaciones de los estudiantes sobre comentarios (Stten-Utheim y Line, 2017), permitiéndoles desarrollar comprensiones de conceptos tácitos (Sadler, 2010) y nuevas conceptualizaciones de carácter disciplinar (Mulder, Baik, Nylor y Pearce, 2014), pudiendo convertirse en evaluadores y reguladores de su propio aprendizaje a través de la comprensión de criterios (Orsmond, Maw, Park, Gomez *et al.*, 2013), los que ayudan a los estudiantes a realizar juicios de calidad sobre sus trabajos (Ajjawii y Boud, 2018; Boud y Molloy, 2013; Esterhazy y Damşa, 2019).

Los comentarios de esta interacción deben reforzar el tono positivo que promueva la reflexión (Dekker, Schönrock-Adema, Snoek, Van der Molen *et al.*, 2013), siendo un factor importante para la autorregulación (Orsmond *et al.*, 2013) que apela a la función interna de la retroalimentación.

El propósito de la retroalimentación puede orientarse hacia lo espe-

cífico o lo general (Sadler, 2010); para esto, se necesita de un diseño de evaluación más complejo si se requiere medir su verdadero impacto (Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010) donde se considere de forma armónica la evaluación formativa y sumativa (Black y MacCormick 2010). Las formas de evaluación se deben emplear correctamente, incluyendo la autoevaluación y la evaluación de pares (Carles, Salter, Yang y Lam, 2011). La retroalimentación dialógica responde a su finalidad, pudiendo ser oral, visual o escrita, como una forma de entregar directrices para preparar un mejor trabajo (Sadler, 2010)

Si bien en este momento la calidad de los comentarios es relevante, se plantea la necesidad de otorgar mayor importancia a la interacción del estudiante con los comentarios y su participación en la construcción de estos (Nicol, 2010), de modo que puedan comprender y visualizar la calidad de su trabajo a través de la traducción del discurso evaluativo hacia uno productivo (Sadler, 2010). Los comentarios de retroalimentación son requeridos para la acción, la que, a su vez, también ha tenido una evolución considerándose como parte de un proceso continuo y que puede conducir a un mayor aprendizaje, por lo tanto, es necesario un replanteamiento de la evaluación y la retroalimentación hacia una práctica sostenible (Sadler, 2010; Carless *et al.* 2011; Boud y Molloy, 2013).

Retroalimentación como acción sostenible

Concebida como una acción sostenible (Carless *et al.*, 2011), la retroalimentación se refiere a la interacción y al diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las tareas futuras. En la retroalimentación sostenible el estudiante se convierte en un aprendiz independiente, que aprendió del docente pero que no depende de él para hacerlo, por tanto, la capacidad de autorregulación es una característica central junto al diálogo que promueve el compromiso con la retroalimentación (Price, Handley y Millar 2011).

La retroalimentación sostenible es de carácter recursivo, es entregada a través de ciclos, otorgando oportunidad de corregir conocimientos erróneos que conducen a la mejora, con el apoyo de criterios claros que permitan una autoevaluación calibrada (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser *et al.*, 2014). De este modo, se generan procesos metacognitivos, involucrando *feedforward* (retroalimentación hacia delante) para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro (Boud, 2015; Boud y Soler, 2016; Mutch,

Young, Davey y Fitzgerald, 2017). Bajo esta caracterización mejora la calidad de las intervenciones de los docentes (Grainger, 2015) y la calidad de los juicios de los estudiantes sobre su propio trabajo (Boud, Lawson y Thomson, 2015).

De acuerdo con Carless *et al.* (2011), la participación en repetidas prácticas de retroalimentación dialógica y sostenible –que incluya evaluación de pares y autoevaluación en múltiples tareas– puede mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, el diseño de la evaluación debe propiciar una retroalimentación sostenible para satisfacer las necesidades de aprendizaje del presente sin comprometer la capacidad individual de aprendizaje hacia el futuro (Boud, 2000).

Sin embargo, Boud y Molloy (2013) señalan que los estudiantes rara vez están preparados para utilizar los comentarios, pero con un andamiaje (Sutton, 2012) pueden desarrollar una capacidad de autoevaluación de manera progresiva para realizar juicios independientes (Boud, 2007; Evans, 2013), enfocando sus estrategias de aprendizaje para mejorar (Zhang y Zheng, 2018).

El enfoque de la retroalimentación puede dirigirse al ámbito externo (producto), entregada por el docente con base en un juicio, o al interno (proceso), generada por el estudiante mientras reflexiona sobre su trabajo en relación con su rendimiento (Price, Handley y Millar, 2011; Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan *et al.*, 2013). Es necesario que los estudiantes participen con un rol activo en este proceso para que sea efectivo (Boud, 2007; Nicol, 2010; Sadler, 2010; Vardi, 2012) y, junto a los docentes, se conviertan en socios responsables en el aprendizaje y evaluación (Boud y Molloy, 2013).

Esta conceptualización considera una motivación afectada y reducida si los estudiantes se sienten cansados, temerosos y ansiosos (Nash, Crimmins, Bond, Adkins, *et al.*, 2015). Las calificaciones también son un impacto emocional en el estudiante ya sea positivo o negativo según sus expectativas (Kahu, Leach y Zepke, 2015), influyendo en lo que decodifica y recupera (Forsythe y Johnson, 2017).

Carless y Boud (2018) entregan una definición de retroalimentación desde la comprensión de un proceso a través del cual los estudiantes utilizan la información para mejorar su trabajo o estrategias de aprendizaje, siendo este proceso impulsado por el estudiante en la toma de decisiones para generar el cambio (Dawson *et al.*, 2019)

Las ideas centrales de los tres momentos conceptuales derivados de la revisión de literatura se resumen en la tabla 1.

TABLA 1

Conceptualizaciones de retroalimentación

Enfoque	Propósito	Interacción	Proyección
<p>Como producto Centrada en el docente (concepto tradicional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poner las cosas en orden al tomar una acción correctiva (Boud y Molloy, 2013). • Proporcionar una declaración a una respuesta del estudiante de cómo podría haber mejorado su respuesta (Sadler, 2010). • Lograr la equivalencia entre el desempeño real y el deseado (Sadler, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente-estudiante - Conductista - Monológica - Unilateral - Rol pasivo del estudiante - Rol activo del docente - Función externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la tarea sin aplicación inmediata
<p>Como diálogo Centrada en el proceso (reconceptualización)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte interpretaciones, aclara y negocia significados (Sadler 2010; Orsmond <i>et al.</i>, 2013). • Comentarios verbales permiten la creación de sentido entre participantes (Ajjawi y Boud 2018; Price, Handley y Millar, 2011, Sadler 2010) • Proceso continuo y recíproco en un contexto (Pentassuglia, 2017). • Autorregulación del aprendizaje (Nicol, 2010; Sadler, 2010; Vardi 2012; Orsmond <i>et al.</i>, 2013; Nicol, Thomson y Breslin 2014). • Armonía entre la evaluación formativa y sumativa (Black y McCormick 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente-estudiante • Estudiante-docente - Socio-constructivista - Bidireccional - Interactivo - Rol activo del estudiante y docente - Función interna - Función externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor apropiación de procesos de aprendizaje, permite aplicación inmediata
<p>Como acción sostenible Centrada en el diálogo (concepto actual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos y actividades dialógicas que apoyan e informan sobre la tarea actual (Carless <i>et al.</i>, 2011), sin comprometer sus necesidades de aprendizaje futuras (Boud y Soler, 2016). • Carácter cíclico <i>feedforward</i> (Carless <i>et al.</i>, 2011; Carless, 2013). • Autorregulación para la toma de decisiones (Dawson <i>et al.</i>, 2019; Carless <i>et al.</i>, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente-estudiante • Estudiante-docente • Estudiante-estudiantes - Socioconstructivista - Multidireccional - Interactivo - Rol comprometido del estudiante - Rol de guía del docente - Función interna-externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de autorregulación de las tareas actuales y futuras Autonomía

Fuente: elaboración propia.

Percepciones de estudiantes y docentes sobre la retroalimentación efectiva

La revisión de la literatura indica una mayor producción en el estudio de las percepciones de los estudiantes en actividades de retroalimentación, esto puede explicarse debido al enfoque sostenible que sugiere la idea del estudiante como aprendiz autónomo, de allí las consideraciones vinculadas a factores como la motivación, emocionalidad e interés (Harks *et al.*, 2014). Los estudios vinculados a la apreciación de los docentes se dedican a comprender las percepciones sobre su práctica para fomentar la retroalimentación efectiva.

Gran parte de los problemas en la retroalimentación es la incoherencia de la práctica real y la comprensión que tienen el docente y el estudiante (Li y De Luca, 2014). Los aprendices perciben las prácticas de retroalimentación como efectivas cuando los comentarios son útiles, de aplicación inmediata, afectuosos y producto del diálogo. Los docentes se esfuerzan por mejorar aspectos del diseño de la actividad de retroalimentación, la que se ve limitada por la asignación de tiempo, entregando una lectura tecnológica o escrita al final del ciclo de aprendizaje, con alto énfasis en los comentarios retóricos o indirectos, para desafiar la capacidad de los estudiantes sin una medición posterior del impacto que causó en el aprendizaje. Se presenta un resumen de la revisión de literatura en la tabla 2.

TABLA 2

Percepciones de estudiantes y docentes sobre la retroalimentación efectiva

Enfoque de investigación	VARIABLES	Docente	Estudiantes
Jónsson, Smith y Geirsdóttir, 2018	<ul style="list-style-type: none"> Calidad de la retroalimentación entregada al estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> Alta valoración 	<ul style="list-style-type: none"> Baja valoración
Metodología: cuantitativa Encuestas 56 profesores y 234 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Utilidad de la retroalimentación entregada al estudiante Retroalimentación entre pares y compromiso del estudiante en la práctica retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> Alta valoración Baja valoración 	<ul style="list-style-type: none"> Baja valoración Alta valoración

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Enfoque de investigación	Variables	Docente	Estudiantes
Dawson <i>et al.</i> , 2019 Metodología: cuantitativa Encuesta 400 estudiantes, 323 docentes Contexto: Australia	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo de la retroalimentación Retroalimentación efectiva 	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la calidad de los trabajos o estrategias de aprendizaje El mejoramiento Diseño de la retroalimentación, tiempo, modalidades y tareas conectadas o iterativas 	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la calidad de los trabajos o estrategias de aprendizaje El mejoramiento Comentarios de comentarios de alta calidad (<i>feedforward</i>) Útiles - detallados - afectuosos - personalizados
Zhang y Zheng, 2018 Metodología: cualitativa Entrevistas semiestructuradas 5 estudiantes de 2 maestrías, 2 docentes 47 piezas de retroalimentación por escrito Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios de profesores sobre tareas escritas Tipo de comentario para retroalimentación efectiva 	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios claros Metas logradas según el rendimiento Retóricos-indirectos 	<ul style="list-style-type: none"> Baja valoración de comentarios Vagos - confusos - carencia de guía útil Específicos-detallados Instruccionales-basados en fortalezas y debilidades
Wei y Yanmei, 2017 Metodología: cualitativa Entrevistas semi-estructuradas 14 docentes Contexto: China	<ul style="list-style-type: none"> Criterios para el cambio de prácticas de retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios detallados dentro y fuera del nivel de la tarea Retroalimentación al término del ciclo de aprendizaje Comentarios mediante redes sociales, instantáneos y oportunos 	
Pitt y Norton, 2017 Metodología: cualitativa Entrevista en profundidad 14 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Percepciones de comentarios escritos y tareas calificadas 		<ul style="list-style-type: none"> Comportamiento emocional: desadaptado: recibe comentarios negativos o bajas calificaciones Retroalimentación positiva o negativa motivante Retroalimentación negativa desmotivacional
Forsythe y Johnson, 2017 Metodología: cuantitativa Cuestionario escala Likert 151 estudiantes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Relación de madurez mental y retroalimentación 		<ul style="list-style-type: none"> Minoría con madurez emocional Fomento de la autodefensa autoengaño Mejorar la autoconciencia

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Enfoque de investigación	Variables	Docente	Estudiantes
Price <i>et al.</i> 2010 Metodología: cualitativa 15 estudiantes 20 docentes Entrevistas semiestructuradas Análisis temático Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de retroalimentación • Concepto de calidad • Aspectos problemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover de nivel • Relación de cantidad • Acordar expectativas (entregado-recibido) • Tiempo • Medición de la retroalimentación entregada y utilizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentar la calificación • Aplicación inmediata-factor motivante • Interpretación a través de diálogo - utilidad - uso • Comentarios vagos y ambiguos • Incidentes de escritura (comentarios negativos o ilegibles)

Fuente: elaboración propia.

El estudio realizado por Bailey y Garner (2010) señala que los comentarios recibidos por los estudiantes hacen poco por mejorar su aprendizaje, el problema está en que llegan después de haber completado un determinado curso o módulo, lo que también dificulta su utilidad; la retroalimentación debe ser suficiente en frecuencia y detalle para lograr la efectividad, mientras importe y se enfoque en la tarea, utilice criterios de evaluación o conceptos de aprendizaje (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena *et al.*, 2010), sin embargo, si su propósito es la comprensión, entonces el método de evaluación tomará relevancia para medir el impacto sobre el aprendizaje para el futuro (Price *et al.*, 2010).

Pese a los beneficios de la retroalimentación, cuando es crítica puede producir efectos positivos o negativos de comportamiento, dependiendo de varios factores como la autoeficiencia, motivación y manejo de emociones (Pitt y Norton, 2017). Desafortunadamente, cuando los estudiantes experimentan reacciones emocionales adversas como resultado del proceso de retroalimentación, su receptividad puede ser limitada (Molloy, Borrell-Carrio y Epstein, 2013).

La recepción de comentarios de retroalimentación de una fuente externa es una forma complicada de interacción social, acción en la que factores como el poder, el discurso, la identidad y la emoción pueden entrar en juego (Carless, 2006; Telio, Ajjawi y Regehr, 2015; Rowe, 2017). Dado lo anterior, el tono en que se comparte la retroalimentación impacta en la

reacción de los estudiantes frente a los comentarios. Dekker *et al.* (2013) plantean que el uso de un tono positivo promueve la reflexión, permite a los estudiantes sentirse valorados y respaldados por los maestros y compañeros. Por consiguiente, los alumnos en su gran mayoría mostrarán interés por participar de este proceso, pero no siempre le otorgarán significado, el uso activo de los comentarios no parece ser la opción principal para muchos estudiantes. Apelar al poder, las emociones y el discurso influirá en cómo se construye, interpreta y actúa con los comentarios (Pitt y Norton, 2017).

Las variaciones en el grado o nivel de participación y rol activo deben tenerse en cuenta para comprender el compromiso del estudiante con los comentarios, el cual depende del equilibrio adecuado de múltiples factores (Price, Handley y Millar, 2011). Según Forsythe y Johnson (2017), la forma en que los estudiantes perciben su capacidad influye en la apropiación de la retroalimentación; si su percepción sobre su capacidad es limitada tenderán a la autodefensa para no afectar su autoestima, la mentalidad fija es desfavorable para los procesos de retroalimentación efectiva, por lo tanto, comprender los mecanismos de autodefensa por parte de los docentes puede ayudar a reorientar la visión de aquellos desconectándolos del error. Los estudiantes son capaces de distinguir los comentarios positivos más fácilmente que los que poseen connotaciones negativas (Lipnevich y Smith, 2009), las expectativas también mejoran las emociones de orgullo o desilusión (Kahu, Leach y Zepke, 2015).

También la calidad de la relación entre docente y estudiante puede influir en el uso de la retroalimentación (Telio, Ajjawi y Reghr, 2015) al momento de la comprensión de los desempeños y estándares, hay que considerar que si el estudiante busca comentarios específicos sobre su trabajo se interesará más en la respuesta.

El docente debe considerar al estudiante en la retroalimentación como un aliado para construir conjuntamente estrategias para mejorar niveles de comprensión, explícitos y tácitos (Boud y Molloy, 2013); la retroalimentación efectiva debería permitir la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de comprender objetivos previstos para autoevaluar su propio trabajo y desarrollar estrategias (Hattie y Timperley, 2007) que le permitan mejorar.

La metodología para investigar las percepciones de docentes y estudiantes pertenece tanto al ámbito cualitativo como cuantitativo. Se utilizan

instrumentos como encuestas aplicadas a profesores y estudiantes con una muestra promedio de 180 participantes y entrevistas semiestructuradas con muestras más pequeñas de 5 a 30 participantes. El contexto de las investigaciones aborda países de Reino Unido, Australia y China.

Actividades de retroalimentación dialógica

La literatura destaca diversas consideraciones al momento de implementar actividades de retroalimentación, dando relevancia a la autoevaluación y a la de pares como una actividad de interacción dialógica entre proveedor y receptor sobre la calidad del trabajo, se trata principalmente de comentarios detallados sin calificación; su importancia radica en que puede aportar una mayor comprensión y mejorar el aprendizaje a través del diálogo (Liu y Carless, 2006), permite negociar significado y desarrollar el empoderamiento de los estudiantes (Ajjawi y Boud, 2017; Yang y Carless, 2013), con la intención de fomentar un aprendizaje continuo. No obstante, también se advierte en la necesidad de que los docentes diseñen estas actividades cuidadosamente (Wanner y Palmer, 2018), ya que es clave la alineación de actividades de aprendizaje con resultados de evaluación para lograr el aprendizaje (Biggs y Tang, 2011). Para el desarrollo de prácticas ampliadas, Harris y Brown (2013) sugieren la capacitación, ya que la evaluación por pares deriva en una serie de variables interpersonales y roles disímiles de proveedor y receptor que implican diferentes consecuencias psicológicas (Panadero, 2016).

Para ayudar a los estudiantes a utilizar la retroalimentación de manera más productiva, el modelo tradicional debe ser reemplazado por uno más activo donde, por consecuencia, utilicen la retroalimentación para revisar su trabajo o aplicarla en tareas similares; emplearla de manera productiva a través de diferentes medios, como el uso de respuestas modelo, ejemplos, criterios y estándares explícitos, junto con talleres y trabajo grupal que se enfoca en estrategias para utilizar la retroalimentación de manera formativa (Jonsson, 2012).

Examinar el trabajo de pares ofrece oportunidades significativas para articular el conocimiento específico de la disciplina (Liu y Carless, 2006), en la literatura existen evidencias de que comentarios producidos por pares mejoran el aprendizaje (Nicol, Thomson y Breslin, 2014). En la tabla 3 se resume una serie de actividades que fomentan la retroalimentación dialógica y sus consideraciones derivadas de la revisión de literatura.

TABLA 3
Actividades para una retroalimentación de carácter dialógico

Referencia	Retroalimentación	Actividades	Consideraciones
Voet, Gielen, Boelens, De Wever, 2018 Metodología: cuantitativa cuasiexperimental Encuesta en línea 125 estudiantes Curso en línea Contexto: Reino Unido	• Por pares- autoevaluación	1. Asignación de la tarea 2. Los estudiantes entregan retroalimentación a la tarea a un par 3. Evalúan comentarios recibidos de su tarea y confeccionan una versión final de tarea	• Participación activa del par evaluador, uso de formulario de retroalimentación • Cuestionamiento de la experiencia de los pares evaluadores
Wanner y Palmer, 2018 Metodología: mixta 83 estudiantes (2015) 71 estudiantes (2016) Encuestas Grupos focales Curso presencial Contexto: Australia	• Por pares- autoevaluación	1. Andamiaje cognitivo proceso evaluación y retroalimentación 2. Retroalimentación grupal entre pares de una tarea anónima 3. Retroalimentación individual entre pares anónima 4. Autoevalúa su tarea utilizando una rúbrica	• La evaluación por pares y autoevaluación permiten desarrollar habilidades críticas y reflexivas • No siempre se traduce en buenas calificaciones • Proporcionar comentarios efectivos requiere de práctica y capacitación • El docente debe participar del ciclo de retroalimentación en todas sus instancias
Zhu y Carless, 2018 Metodología: cualitativo-naturalista Observación de aula no participante Entrevistas individuales semiestructuradas Grupo focal 8 clases 210 estudiantes, 5 profesores Curso presencial Análisis temático Análisis de datos inductivo, deductivo Contexto: China	• Por pares- autoevaluación	1. Andamiaje cognitivo parcializado de evaluación y retroalimentación 2. Retroalimentación entre pares con formulario y criterios de evaluación 3. Se rehace la tarea considerando los comentarios de los compañeros 4. El docente retroalimenta y califica	• Diálogo fomenta la participación y la discusión; ayuda a la comprensión • Autorreflexión activa los procesos cognitivos y aumenta la aceptación de la retroalimentación para la acción • Guía docente para orientar y refinar las capacidades evaluativas para retroalimentar • El uso de formulario no dio resultados favorables ya que la oportunidad de diálogo destaca en la dinámica
Dijks, Brummer y Kostons, 2018 Metodología: cuantitativa 41 estudiantes Cuestionario Contexto: Reino Unido	• Por pares	1. Se encarga la tarea 2. Se realizan comentarios de pares a través de formulario de comentarios estandarizados (escala Likert)	• Disposición a la aceptación de los comentarios • Percepción positiva si el revisor posee alto nivel de experiencia propicia la disposición a la mejora

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Referencia	Retroalimentación	Actividades	Consideraciones
Ajjawi, Boud, 2018 Metodología: cualitativa 10 estudiantes Longitudinal Análisis iterativo Codificación inductiva y deductiva Curso en línea Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación Retroalimentación docente 	<ol style="list-style-type: none"> Autoevaluación de la tarea cualitativa basada en criterios Docentes proporcionan retroalimentación de la tarea y comentarios a la autoevaluación del estudiante Los estudiantes utilizan el diario de comentarios, reflexiones acerca de la retroalimentación docente y la propia para la toma de decisiones El diario de comentarios es revisado por el docente para continuar el diálogo de ser necesario 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de comentarios efecto positivo, no asegura el aprendizaje El diálogo debe ser tomado por los estudiantes y mantenido por el docente El diálogo se habilita a través de lo cognitivo, social y afectivo La retroalimentación dialógica es estrategia clave para una evaluación sostenible
Mutch <i>et al.</i> , 2017 Metodología: mixta 1ª etapa Encuesta escala Likert. 100 estudiantes 4 profesores Análisis temático Contexto: Australia	<ul style="list-style-type: none"> Por pares 	<ol style="list-style-type: none"> Andamiaje evaluación y retroalimentación (estudiantes) Discusión de criterios Revisión de ejemplos Estudiantes realizan retroalimentación por pares escritos Resumen las reflexiones de comentarios recibidos 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción de la utilidad de la retroalimentación Entregar retroalimentación ayudar a mejorar el trabajo propio y mejora el aprendizaje No se logra la integración de la retroalimentación para mejorar la calificación Comentarios críticos limitados por temor a ofender
2ª etapa Metodología: mixta Encuesta Escala Likert. 100 estudiantes 8 profesores Análisis temático Contexto: Australia	<ul style="list-style-type: none"> Por pares- autoevaluación 	<ol style="list-style-type: none"> Andamiaje cognitivo Pauta de criterios y ejemplos Retroalimentación grupal por pares utilizando una plantilla asistido por profesor Retroalimentación individual del material Evaluación de pares del trabajo individual con comentarios Resumen sus reflexiones, autoevaluación de comentarios recibidos 	<ul style="list-style-type: none"> Confiabilidad en la capacidad de revisión Se identifican procesos de reflexión en comentarios entregados, baja calidad en los recibidos Relevancia de comentarios honestos y críticos Necesidad de realizar andamiaje a los docentes en la entrega de retroalimentación
Pentassuglia, 2017 Metodología: mixta Exploratorio Triangulación de datos Observaciones de clases Cuestionario 12 docentes Contexto: Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación docente 	<ol style="list-style-type: none"> El docente responde un cuestionario Observación mientras entrega retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> Relación problemática entre profesor y estudiante durante la práctica de retroalimentación Coherencia en el docente, comentario verbal y lenguaje corporal

Fuente: elaboración propia.

La metodología utilizada preferentemente para esta categoría es de carácter mixto, sin embargo, existe un equilibrio entre enfoques cualitativos y cuantitativos. En el método cuantitativo se abordan estudios cuasi experimentales con tamaños de muestra de hasta 200 participantes con aplicación de cuestionarios y en el cualitativo son estudios exploratorios con muestras hasta de 15 participantes a través de encuestas. En ambas metodologías destaca el análisis temático previo a la investigación y generalmente para el análisis de datos utiliza la interpretación que va fluctuando desde lo inductivo a lo deductivo. El contexto de las investigaciones aborda Reino Unido, Australia y China.

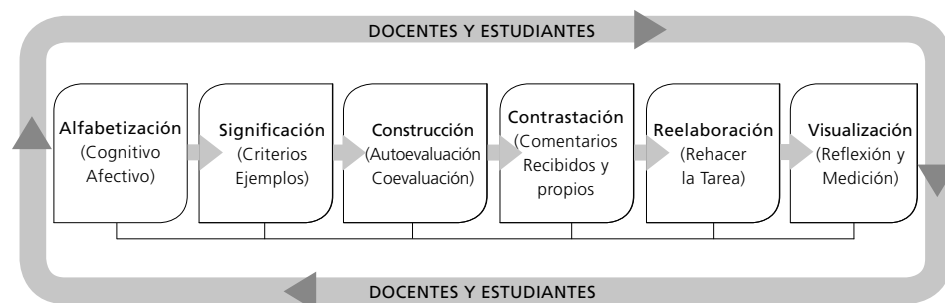
Modelo de retroalimentación para el aprendizaje

El modelo de retroalimentación para el aprendizaje se debe enmarcar primero en una dinámica de diálogo, donde el estudiante recoge, de diversas fuentes, información acerca de su desempeño y la traduce en estrategias para mejorar; es evidente en esta definición la necesidad de fomentar la capacidad de autorregulación, es por ello que realizar retroalimentación requiere de práctica, tanto para la externa como interna, a través de ciclos de manera sostenible que permitan el aprendizaje más allá de la tarea.

En este marco la retroalimentación debe cambiar su centralidad hacia el estudiante permitiéndole ser un aprendiz autónomo y al docente actuar como un mediador de retroalimentación. El modelo recoge una serie de etapas relevantes a considerar resumidas en la figura 1.

FIGURA 1

Modelo de retroalimentación para el aprendizaje



Fuente: elaboración propia

El modelo debe comprenderse como un ciclo cada vez que se emprende una tarea a través de una serie de etapas que incorporan actividades y consideraciones propias de una retroalimentación efectiva, estas etapas si bien son secuenciales pueden ser abordadas de manera recursiva para alinear la visión de los estudiantes y docentes. Las seis etapas se describen a continuación:

Alfabetización

Esta etapa se refiere a la visión propuesta por Sutton (2012) de alfabetización de retroalimentación, entendida como la capacidad de los estudiantes de apropiarse y utilizar los comentarios, para esto es necesario entregar apoyos cognitivos y emocionales tanto para docentes como estudiantes. En esta instancia se deben alinear las preconcepciones sobre retroalimentación y su utilidad basándose en la revisión de prácticas efectivas. De acuerdo con el trabajo de Leenknecht y Prins (2018), los estudiantes pueden carecer de estrategias que permitan el uso productivo de la retroalimentación, por ello se les deben entregar herramientas que les permitan manejar el afecto para la aceptación de comentarios, la motivación para la acción y su capacidad de emitir juicios elaborados, basados en las fortalezas, debilidades y orientaciones para mejorar la tarea.

Los docentes deben recibir herramientas que les permitan ser modeladores de retroalimentación para orientar a los estudiantes a visualizar la calidad de sus trabajos de forma individual o grupal, generando instancias de diálogo para la co-construcción de significados.

Significación

Corresponde a una instancia de diálogo colectivo que permite exponer, negociar y aclarar significados de modo que los estudiantes creen sus propias conceptualizaciones de conceptos, sentando las bases para la construcción del aprendizaje. Esta instancia de discusión debe abordar los criterios y estándares de la tarea y cómo será evaluada definiendo expectativas. La revisión de ejemplos de calidad es una buena fuente para materializar los conceptos y visualizar los niveles conceptuales de una tarea.

Construcción

En esta etapa los estudiantes se dedican a construir comentarios de retroalimentación sobre su propio trabajo como autoevaluación y el de otros a través de comentarios de pares; la literatura en este sentido destaca la actividad de

retroalimentación por pares como una práctica de mayor aprendizaje para los estudiantes, ya que al revisar el trabajo de otros mejoran la comprensión de las conceptualizaciones, criterios o estándares de la tarea. La naturaleza dialógica y afectiva mueve procesos cognitivos que ayudan a la aceptación de los comentarios, sin embargo, los estudiantes también otorgan valor a la experticia que puede determinar la consideración o descarte de los comentarios, por este motivo el proceso debe ser guiado por el docente, quien tiene mayor conocimiento de la temática disciplinar.

La entrega de comentarios puede ser apoyada por formularios, pautas, diarios o preguntas de retroalimentación en forma escrita o verbal, con o sin uso de tecnologías; sin embargo, las instancias de diálogo son las más relevantes a la hora de valorar la retroalimentación por parte de los estudiantes.

Carless (2013) sugiere que participar en diálogos de retroalimentación con los estudiantes brinda a los docentes oportunidades para demostrar empatía y respeto, lo que puede fomentar sentimientos de confianza en el estudiante y su capacidad. La literatura destaca la idea de que la retroalimentación autoritaria no es productiva. Los docentes deben asumir un rol de par en el aula, utilizando un tono discreto y no dando comentarios evaluativos, sino comunicando que la retroalimentación es simplemente su punto de vista abierto a la disputa, intervenir de manera exhaustiva puede inhibir o reducir la participación de los estudiantes.

También el anonimato resuena dentro del proceso de retroalimentación con la finalidad de realizarlo con mayor participación, el anonimato puede reducir la inseguridad por la presión que ejercen los compañeros (Raes, Vanderhoven y Schellens, 2015).

Asimismo, el clima del aula puede ser una estrategia adicional en un ambiente colaborativo, no amenazante, que permite a los estudiantes aprender mejor y pensar más críticamente. El fomento de la ansiedad en los estudiantes puede dificultar el hacer comentarios negativos (Raes, Vanderhoven y Schellens, 2015; Machin y Jeffries, 2016).

Contrastación

En esta etapa los estudiantes utilizan los comentarios recibidos derivados de la retroalimentación de pares y propios de autoevaluación, como medida de contraste. Analizar comentarios de forma interactiva, considerando a todos los participantes y sus diálogos, genera procesos reflexivos profundos en el

estudiante, pudiendo poner en marcha procesos cognitivos de alto nivel a través de la apropiación de los comentarios, evaluación y valoración.

Reelaboración

Se hace necesario generar una nueva propuesta de tarea o plan de acción derivado de la apropiación realizada por el estudiante de la retroalimentación, la conceptualización como un proceso cíclico solo puede completarse una vez que el estudiante ha comprendido y aplicado el conocimiento (Boud, 2015).

Visualización

Esta etapa se plantea a modo de mostrar el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje, la práctica dialógica entre docente y estudiantes puede conducir la visualización del aprendizaje adquirido a través de la retroalimentación como una práctica de autorregulación, generando procesos metacognitivos, de forma que adquieran estrategias de aprendizaje y luego puedan implementarlas para el mejoramiento de sus actividades futuras. Asimismo, esta práctica permite al docente recoger comentarios de su propia práctica de retroalimentación, reajustarla para comenzar un nuevo ciclo de retroalimentación.

Conclusiones

La revisión de literatura realizada permite comprender el concepto de retroalimentación para el aprendizaje como actos de diálogo que a través de una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, donde el estudiante se convierte progresivamente en un aprendiz independiente, sin embargo, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera distinta por docentes y estudiantes, asociándola al mejoramiento, aprobación o fundamento de una calificación, tendiendo a subestimar el compromiso del otro con la práctica de retroalimentación.

La literatura se dedica principalmente al análisis de las apreciaciones de los estudiantes mientras que pocas experiencias se enfocan en comprender la práctica docente, esto debido al cambio conceptual de la retroalimentación acorde con el modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Los alumnos valoran el tiempo, utilidad, diálogo y experiencia de los comentarios recibidos, mientras que los docentes otorgan alto valor al diseño de las actividades de retroalimentación determinadas por el poco tiempo que pueden dedicar a su práctica. En este marco se identifica la persistencia

del concepto tradicional de retroalimentación como producto centrado en el docente.

La comprensión de la retroalimentación para el aprendizaje debe alinearse entre docentes y estudiantes permitiendo visualizar los roles y expectativas del proceso. Según la revisión de literatura, las actividades que pueden fomentarla se orientan hacia un andamiaje cognitivo, participación de diversos actores como fuentes de información, uso de pautas o formularios de retroalimentación y reelaboración de las tareas.

Si bien existe una preocupación por implementar la práctica de retroalimentación, esta debe ser sistematizada y adoptada como vinculada a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio entrega un modelo que facilita la integración de la retroalimentación para el aprendizaje, incluye diversas consideraciones al momento de realizar su práctica y puede implementarse en el proceso formativo de manera transversal y dinámica según se vaya adquiriendo la experiencia de esta práctica.

Este estudio es de interés para las instituciones cuyo modelo de aprendizaje es centrado en el estudiante siendo útil para mejorar la calidad y experiencia del aprendizaje. Otros trabajos derivados de esta propuesta pueden entregar aportes sobre la implementación del modelo enriqueciendo las etapas a través de la experimentación.

También se observó en la revisión de literatura la necesidad de realizar mayores estudios en diversos campos disciplinares para otorgar otra mirada a la naturaleza de la retroalimentación con perspectiva disciplinar, estos estudios pueden aportar adecuaciones al modelo otorgando un enfoque disciplinar o cultural. Las limitaciones de este trabajo pueden derivar de la escueta muestra de literatura seleccionada para revisión, ya que existe una gran cantidad y variedad de experiencias asociadas a las diversas etapas propuestas por el modelo.

Referencias

- Ajjawi, Rola y Boud, David (2017). "Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol 42, núm. 2, pp. 252-265. DOI: 10.1080/02602938.2015.1102863
- Ajjawi, Rola y Boud, David (2018). "Examining the nature and effects of feedback dialogue", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1106-1119. DOI: 10.1080/02602938.2018.1434128
- Bailey, Richard y Garner, Mark (2010). "Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices", *Teaching in Higher Education*, vol. 15, núm 2, pp.187-198. DOI: 10.1080/13562511003620019

- Bell, Adrian y Brooks, Chris (2017). "What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's National Student Survey", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, núm. 8, pp. 1118-1142. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349886
- Biggs, John y Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4ª ed., Londres: McGraw-Hill.
- Black, Paul y McCormick, Robert (2010). "Reflections and new directions, assessment & evaluation in higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 493-499. DOI:10.1080/02602938.2010.493696
- Boote, David y Beile, Penny (2005). "Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation", *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15. DOI: 10.3102/0013189X034006003
- Boud, David (2000). "Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 151-167. DOI: 10.1080/713695728
- Boud, David (2007). "Reframing assessment as if learning were important", en D. Boud y N. Falchikov (eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, Londres: Routledge.
- Boud, David (2015). "Feedback: ensuring that it leads to enhanced learning", *The Clinical Teacher's Toolbox*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-7. DOI: 10.1111/tct.12345
- Boud, David y Molloy, Elizabeth (2013). "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design", *Assessment an Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 6, pp. 698-712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Boud, David; Lawson, Romy y Thompson, Darrall (2015). "The calibration of student judgement through self-assessment: Disruptive effects of assessment patterns", *Higher Education Research and Development*, vol. 34, núm. 1, pp. 45-59. DOI: 10.1080/07294360.2014.934328
- Boud, David y Soler, Rebeca (2016). "Sustainable assessment revisited", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Carless, David (2006). "Differing perceptions in the feedback process", *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132
- Carless, David (2013). "Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students", en S. Merry, M. Price, D. Carless y M. Taras (eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students*, Londres: Routledge, pp. 117-126.
- Carless, David (2015). "Exploring learning-oriented assessment processes", *Higher Education*, vol. 69, núm. 6, pp. 963-976. DOI: 10.1007/s10734-014-9816-z
- Carless, David; Salter, Diane; Yang, Ming y Lam, Joy (2011). "Developing sustainable feedback practices", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 395-407. DOI: 10.1080/03075071003642449
- Carless, David y Boud, David (2018). "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1315-1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Dawson, Phillip; Henderson, Michael; Mahoney, Paige; Phillips, Michael; Ryan, Tracii; Boud, David y Molloy, Elizabeth (2019). "What makes for effective feedback: staff

- and student perspectives”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, núm. 1. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
- Dekker, Hanke; Schönrock-Adema, Johanna; Snoek, Jos; van der Molen, Thys y Cohen-Schotanus, Janke (2013). “Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students’ reflective competence: an exploratory study”, *BMC Medical Education*, vol. 13, núm 94. DOI: 10.1186/1472-6920-13-94
- Dijks, Monique; Brummer, Leonie y Kostons, Danny (2018). “The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1258-1271. DOI: 10.1080/02602938.2018.1447645
- Elizondo, Josemaría y Gallardo Katherina (2018). “Interacción aprendiz-aprendiz y retroalimentación entre pares en MOOC”, conferencia en *IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11285/629651> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Esterhazy, Rachele y Damşa, Crina (2019). “Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students’ interactional meaning-making of feedback comments”, *Studies in Higher Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 260-274. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359249.
- Evans, Carol (2013). “Making sense of assessment feedback in higher education”, *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 1, pp. 70-120. DOI: 10.3102/0034654312474350
- Forsythe, Alex y Johnson, Sophie (2017). “Thanks, but no-thanks for the feedback”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, núm. 6, pp. 1-10. DOI: 10.1080/02602938.2016.1202190
- García, José María y Medécigo, Amira (2014). “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 124-139. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100008&lng=es&nrm=iso (consultado: 30 de julio de 2020)
- Garza, Rosa María (2012). “Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm.2, pp. 117-123. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art8.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Gielen, Sarah; Peeters, Elien; Dochy, Filip; Onghena, Patrick y Struyven, Katrien (2010). “Improving the effectiveness of peer feedback for learning”, *Learning and Instruction*, vol. 20, núm. 4, pp. 304-315. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.007
- González, Lilia y González, Ma. del Rosario (2014). “Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: Una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 501-508. DOI: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.466
- Grainger, Peter (2015). “How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, pp. 913-925. DOI: 10.1080/02602938.2015.1096322 (consultado: 30 de junio de 2020).

- Harks, Birgit; Rakoczy, Katrin; Hattie, John; Besser, Michael y Klieme, Eckhard (2014). "The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness", *Educational Psychology*, vol. 34, núm. 3, pp. 269-290. DOI: 10.1080/01443410.2013.785384
- Harris, Lois y Brown, Gavin (2013). "Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation", *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, pp. 101-111. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.008
- Hattie, John y Timperley, Helen (2007). "The power of feedback", *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Jonsson, Anders (2012). "Facilitating productive use of feedback in higher education", *Active Learning in Higher Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 63-76. DOI: 10.1177/1469787412467125
- Jónsson, Ívar Rafn; Smith, Kari y Geirsdóttir, Guðrún (2018). "Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 56, pp. 52-58. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.11.003
- Kahu, Ella; Stephens, Christine; Leach, Linda y Zepke, Nick (2015). "Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 481-497. DOI: 10.1080/0309877X.2014.895305
- Kritek, Patricia (2015). "Strategies for effective feedback", *American Thoracic Society*, vol. 12, núm. 4, pp. 557-560. DOI: 10.1513/AnnalsATS.201411-524FR
- Leenknecht, Martijn y Prins, Frans (2018). "Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 101-116. DOI: 10.1007/s10212-017-0340-2
- Li, Jinrui y De Luca, Rosmary (2014). "Review of assessment feedback", *Studies in Higher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 378-393. DOI: 10.1080/03075079.2012.709494
- Lipnevich, Anastasiya y Smith, Jeffrey (2009). "I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 347. DOI: 10.1007/s11092-009-9082-2
- Liu, Ngar-Fun y Carless, David (2006). "Peer feedback: the learning element of peer assessment", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 279-290. DOI: 10.1080/13562510600680582
- Machin, Tanya y Jeffries, Carla (2016). "Threat and opportunity: The impact of social inclusion and likeability on anonymous feedback, self-esteem, and belonging", *Personality and Individual Differences*, vol. 115, pp. 1-6. DOI: 10.1016/j.paid.2016.11.055
- Molloy, Elizabeth (2010). "The feedforward mechanism: a way forward in clinical learning?", *Medical Education*, vol. 44, núm. 12, pp. 1157-1159. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03868.x

- Molloy, Elizabeth; Borrell-Carrio, Francesc y Epstein, Ron (2013). "The impact of emotions in feedback", en D. Boud y E. Molloy (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*, Londres: Routledge.
- Mulder, Raoul; Baik, Chi; Naylor, Ryan y Pearce, Jon (2014). "How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 6, pp. 657-677. DOI: 10.1080/02602938.2013.860421
- Mutch, Allyson; Young, Charlotte; Davey, Tamzyn y Fitzgerald, Lisa (2017). "A journey towards sustainable feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 2, pp. 248- 259. DOI: 10.1080/02602938.2017.1332154
- Nash, Gregory; Crimmins, Gail; Bond, Richard; Adkins, Mary Rose; Robertson, Ann; Bye, Lee-Anne; Turley, Janet y Oprescu, Florin (2015). "Can communication models inform good feedback practice? A historical review", ponencia presentada en la Student Transitions Achievement Retention and Success Conference, Melbourne, Australia 1-4 julio.
- Nicol, David (2010). "From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 501-517. DOI: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, David; Thomson, Avril y Breslin, Caroline (2014). "Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518
- Orsmond, Paul; Maw, Stephen; Park, Julian; Gomez, Stephen y Crook, Anne (2013). "Moving feedback forward: theory to practice", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 240-252. DOI: 10.1080/02602938.2011.625472
- Panadero, Ernesto (2016). "Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions", en G. Brown y L. Harris (eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, Nueva York: Routledge.
- Pentassuglia, Monica (2017). "Inside the 'body box': exploring feedback in higher education", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 5, pp. 683-696. DOI: 10.1080/02602938.2017.1396442
- Pérez Hernández, Abel Federico; Méndez Sánchez, Cristian Janet; Pérez Arellano, Pedro y Yris Whizar, Héctor Manuel (2018). "Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior", *Perspectivas Docentes*, vol. 63, pp.60-68. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736089.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Pitt, Edd y Norton, Lin (2017). "'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, núm. 4, pp. 499-516. DOI: 10.1080/02602938.2016.1142500
- Ponce, María Alejandra (2017). "Grupos interactivos en educación universitaria: Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido", *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 404-439. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991015.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Price, Margaret; O'Donovan, Berry y Rust, Chris (2007). "Putting a social-constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment

- process through peer review”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 44, núm. 2, pp. 143-152. DOI: 10.1080/14703290701241059
- Price, Margaret; Handley, Karen; Millar, Jill y O’Donovan, Berry (2010). “Feedback: all that effort, but what is the effect?”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 277-289. DOI: 10.1080/02602930903541007
- Price, Margaret; Handley, Karen y Millar, Jill (2011). “Feedback: focusing attention on engagement”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 8, pp. 879-896. DOI: 10.1080/03075079.2010.483513
- Raes, Annelies; Vanderhoven, Ellen y Schellens, Tammy (2015). “Increasing anonymity in peer assessment by using classroom response technology within face-to-face higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 40, núm. 1, pp. 178-193. DOI: 10.1080/03075079.2013.823930
- Rowe, Anna (2017). “Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning”, en Carless, David; Bridges, Susan; Chan, Cecilia y Glofcheski, Rick (eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment*, Singapore: Springer.
- Ryan, Tracii y Henderson, Michael (2017). “Feeling feedback: students’ emotional responses to educator feedback”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol 43, núm. 6, pp. 880-892. DOI: 10.1080/02602938.2017.1416456
- Sadler, Royce (2010) “Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 535-550. DOI: 10.1080/02602930903541015
- Sutton, Paul (2012). “Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting”, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, núm. 1, pp. 31-40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781
- Stten-Utheim, Anna y Line, Anne (2017). “Dialogic feedback and potentialities for student learning”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 15, pp. 18-30. DOI: 10.1016/j.lcsi.2017.06.002
- Telio, Summer; Ajjawi, Rola y Regehr, Gleen (2015). “The ‘educational alliance’ as a framework for reconceptualizing feedback in medical education”, *Academic Medicine*, vol. 90, núm. 5, pp. 609-14. DOI: 10.1097/ACM.0000000000000560
- Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans; Oosterbaan, Anne y Schaap, Harmen (2013). “Feedback dialogues that stimulate student’s reflective thinking”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 57, núm 3, pp. 227-245. DOI: 10.1080/00313831.2011.628693
- Vardi, Iris (2012). “The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary students’ written texts”, *Teaching in Higher Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 167-179. DOI: 10.1080/13562517.2011.611865
- Vives-Varela, Tania y Varela-Ruiz, Margarita (2013). “Realimentación efectiva”, *Investigación de Educación Médica*, vol. 2, núm. 6. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733227008.pdf> (consultado: 30 de julio de 2020).
- Voet, Michiel; Gielen, Mario; Boelens, Ruth y De Wever, Bram (2018). “Using feedback requests to actively involve assesseses in peer assessment: effects on the assessor’s feedback

- content and assessee's agreement with feedback", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 33, pp. 145-164. DOI: 10.1007/s10212-017-0345-x
- Wanner, Thomas y Palmer, Edward (2018). "Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1032-1047. DOI: 10.1080/02602938.2018.1427698
- Wei, Wei y Yanmei, Xie (2017). "University teachers' reflections on the reasons behind their changing feedback practice", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 867-879. DOI: 10.1080/02602938.2017.1414146
- Yang, Min y Carless, David (2013). "The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes", *Teaching in Higher Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 285-297. DOI: 10.1080/13562517.2012.719154
- Zhang, Lulu y Zheng, Ying (2018). "Feedback as an assessment for learning tool: How useful can it be?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1120-1132. DOI: 10.1080/02602938.2018.1434481
- Zhu, Qiyun y Carless, David (2018). "Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning", *Higher Education Research & Development*, vol. 37, núm. 4, pp. 883-897. DOI: 10.1080/07294360.2018.1446417

Artículo recibido: 17 de marzo de 2020

Dictaminado: 6 de julio de 2020

Segunda versión: 7 de agosto de 2020

Comentarios: 11 de agosto de 2020

Aceptado: 13 de agosto de 2020

CRUCE DE DESENCUENTROS

Demanda de educación superior y características de los solicitantes de ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana

DINORAH MILLER / ADRIÁN DE GARAY / IVÁN MONTOYA ZEPEDA

Resumen:

Las universidades públicas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México aceptan a menos de la mitad de sus solicitantes a realizar estudios de licenciatura. En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), menos de una quinta parte de los candidatos ingresa. Existe escasa información y atención a las características de los solicitantes a las instituciones de educación superior. El presente artículo aporta algunos rasgos sociodemográficos y escolares de aspirantes de ingreso entre 2004 y 2018 a la UAM, comparando entre no admitidos y aceptados. La información proviene de las bases de datos de la Dirección de Sistemas Escolares de la Universidad, a partir de un cuestionario que los solicitantes responden en cada ciclo de ingreso: Primavera y Otoño. Las características de las subpoblaciones están afectadas por estos periodos de ingreso, especialmente las de progreso escolar.

Abstract:

The public universities in the Mexico City metropolitan area accept fewer than one-half of the students who apply at the undergraduate level. At Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), fewer than one-fifth of the applicants enroll. Limited information exists about applicant characteristics and little attention is paid to this information at institutions of higher education. The current article provides some of the sociodemographic and scholastic traits of students who applied to UAM from 2004 to 2018, with a comparison between the rejected accepted applicants. The information is from the databases at the university's directorship of school systems, collected from a questionnaire completed by applicants in each admissions cycle: Spring and Fall. The characteristics of the two sub-populations are affected by the enrollment periods, especially in terms of academic progress.

Palabras clave: demanda educativa; educación superior; oportunidades educativas; acceso a la educación.

Keywords: educational demand; higher education; educational opportunities; access to education.

Dinorah Miller, Adrián de Garay e Iván Montoya Zepeda: profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Departamento de Sociología. Av. San Pablo 180, colonia Reynosa Tamaulipas, 02200, Ciudad de México, México. CE: dgmf@correo.azc.uam.mx (ORCID: 0000-0002-0561-6993); ags@correo.azc.uam.mx (ORCID: 0000-0002-3850-7195); imz@azc.uam.mx (ORCID: 0000-0002-0724-2489)

Introducción

Para nadie es un secreto que en todas las entidades del país, incluida la Ciudad de México, la demanda por estudios superiores es mayor al número de solicitantes que finalmente son aceptados en las universidades públicas autónomas estatales y federales. No es fácil calcular el tamaño de la demanda porque muchos de los solicitantes –sobre todo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM)– apuestan a varias instituciones públicas al mismo tiempo en cada ciclo escolar. Al no contar con un sistema de información gubernamental que permita conocer con precisión el volumen real de solicitantes, lo más que se ha intentado son cálculos aproximados usando fuentes y datos de información indirectas (Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez y Pérez García, 2009; Tuirán, 2019).

Más allá de la problemática social y educativa que significa la alta proporción de solicitantes no admitidos en el sistema público, uno de los temas de interés de investigación que no se ha trabajado en México consiste en indagar cuál es el perfil socioeconómico y escolar de los solicitantes y la comparación de dicha población con los finalmente admitidos.

Con la base de información derivada del cuestionario que entregan todos los candidatos junto a su solicitud de ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es posible explorar las características sociodemográficas y educativas básicas e ilustrar algunos atributos de las poblaciones de solicitantes y admitidos. Las instituciones de educación superior (IES) y los especialistas han priorizado el conocimiento de los estudiantes matriculados en el primer ingreso a las características de los demandantes. Ante las modificaciones recientes al artículo 3º Constitucional (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019), se hace imperativo avanzar en el conocimiento de los solicitantes a la educación superior, especialmente para plantear estrategias de atención a estudiantes que hasta ahora han quedado fuera de la educación superior pública. De ahí que el objetivo de este artículo consiste en dilucidar los rasgos propios de cada subpoblación, construyendo una perspectiva analítica desde la sociología para hacer observables los indicadores obtenidos desde 2004 hasta la fecha.

Un eje central en el análisis son tres grupos contruidos para diferenciar a la población: *a)* solicitantes no aceptados, *b)* admitidos no inscritos

y c) inscritos por más de un trimestre en el primer año. Para ubicar la problemática, es relevante destacar que la UAM cuenta hoy con cuatro planteles en la Ciudad de México y uno más en el Estado de México, en el municipio de Lerma –muy cerca de la ZMCM–, y de 2004 a la fecha, menos de 20% de los solicitantes han sido finalmente aceptados, con una tendencia a disminuir: de 17.8% en 2004 –con 56 mil 511 candidatos– a 14% en 2017 –cuando aspiraron 101 mil 645 personas, conforme a los informes estadísticos de la Universidad–. Aunque la diferencia porcentual no es abismal en ese lapso, es preciso observar que en términos absolutos casi se duplica el número de individuos no aceptados.

Si revisamos el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras que en 2004 se admitió a 21.9% de los 134 mil 884 solicitantes que no provenían de sus bachilleratos, en 2017 descendió a 18.2%, con una demanda de 250 mil 692 individuos. Es decir, la gran mayoría de los solicitantes desde hace varios lustros no son admitidos en estas dos universidades federales (UAM, 2019; UNAM, 2019). El Instituto Politécnico Nacional (IPN) no cuenta con información oficial en su página electrónica, pero según datos obtenidos a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 2018 únicamente se admitió a 26.7% de su demanda (ANUIES, 2020). En el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) tampoco existe información en su portal electrónico, ni en la ANUIES, aunque en un comunicado de prensa emitido por sus autoridades en 2018, encontramos que la institución aceptó a 20.1% de su demanda (*Mugs Noticias*, 2018). En el caso de la UACM es preciso aclarar que los estudiantes de sus bachilleratos tienen pase directo, otra proporción se sortea y otra más proviene de una “lista de espera” de sorteos anteriores.

No podemos, en consecuencia, dejar de señalar la ausencia de un sistema de información nacional que permita a los investigadores y a los gobiernos federal y estatales diseñar e implementar políticas con mejores fundamentos. Es inaceptable que en México no sea posible saber con exactitud el nivel de la demanda y absorción de solicitantes a estudiar una licenciatura, cuestión que por ejemplo han logrado Brasil y Colombia, por mencionar dos países latinoamericanos.

Regresando a la UAM, de 2004 a 2018 han solicitado su ingreso un millón 265 mil 431 personas. A todos ellos se les aplica un cuestionario diseñado

por la Rectoría General, el cual, si bien tiene varios problemas de distinta índole, es un insumo valioso para su análisis sociológico. Digamos que el principal déficit del cuestionario fue su actualización, fundamentalmente en lo referente a bienes y servicios con los que cuentan los solicitantes en sus hogares, así como en los ingresos económicos personales y familiares. No se preguntaba nada sobre posesión y uso de celulares, y en una pregunta sobre el ingreso económico familiar mensual el máximo rango se abre a partir de los 15 mil pesos. A partir de 2020 la UAM emplea un instrumento renovado.

Aunque la información permite distinguir entre planteles, área disciplinar, licenciaturas y trimestre de solicitud –dos al año–, delimitamos el análisis considerando el paso del tiempo entre 2004 y 2018, optando por hacer un corte analítico de cada cinco años y contrastando los dos periodos de inscripción: Primavera (P) y Otoño (O). La extensión del texto no permite profundizar en este análisis.

Una acotación relevante consiste en informar a nuestros lectores cuál es el mecanismo de ingreso a la institución. Hasta antes de 2008 consistía en dos requisitos: promedio de siete en el bachillerato y obtener un determinado puntaje en el examen de selección, en concordancia con los cupos establecidos por cada licenciatura. A partir de 2008 se introdujo otro elemento al considerar con una ponderación de 30% el promedio del bachillerato.

Características sociodemográficas

Condición de soltería y participación en actividades productivas

La soltería de los universitarios es significativa en un contexto como el mexicano, que ha registrado muy pocos cambios en el patrón de nupcialidad. En el caso de las mujeres es aún más importante el peso de la escolaridad. La permanencia en la escuela para ellas es el factor que con más fuerza retarda el inicio de la vida en pareja, tal como lo desarrolló Pérez (2014).

Este rasgo se confirma entre los solicitantes: son predominantemente solteros, nueve de cada diez no ha adquirido compromisos conyugales o de pareja. Esta tendencia es además creciente entre los solicitantes inscritos en la UAM; en los últimos años –de 2014 a la fecha– los solteros están por encima de 95% (tabla 1).

TABLA 1
Condición de soltería y solicitantes que trabajan

		Soltero (%)	Trabaja (%)	Total
2004-P	Solicitante no aceptado	95.2	41.2	10 696
	Aceptado no inscrito	95.8	37.8	573
	Inscrito UAM	93.0	43.1	4 223
2004-O	Solicitante no aceptado	97.6	27.3	31 844
	Aceptado no inscrito	94.6	23.4	2 452
	Inscrito UAM	95.7	32.2	5 505
2009-P	Solicitante no aceptado	94.1	43.2	17 026
	Aceptado no inscrito	97.1	38.9	455
	Inscrito UAM	98.1	41.9	3 999
2009-O	Solicitante no aceptado	94.9	30.6	41 200
	Aceptado no inscrito	92.6	21.4	2 145
	Inscrito UAM	95.2	31.5	5 251
2014-P	Solicitante no aceptado	98.0	43.5	17 227
	Aceptado no inscrito	96.6	39.5	162
	Inscrito UAM	95.9	39.9	4 126
2014-O	Solicitante no aceptado	96.2	26.5	57 010
	Aceptado no inscrito	98.0	20.6	1 798
	Inscrito UAM	98.9	27.7	5 821
2018-P	Solicitante no aceptado	95.9	43.3	18 509
	Aceptado no inscrito	98.5	33.6	599
	Inscrito UAM	96.2	41.6	3 888
2018-O	Solicitante no aceptado	98.0	26.8	67 120
	Aceptado no inscrito	98.9	20.6	2 546
	Inscrito UAM	97.9	28.0	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta socioeconómica de la UAM.

El desempeño de actividades productivas para el mercado es otro indicador relevante. El ingreso a las IES públicas en la ZMCM sigue siendo predominantemente de jóvenes solteros, recién egresados de la educación media superior (EMS) (demanda tradicional). En este contexto, la organización escolar responde y normaliza a estudiantes con trayectos escolares lineales; los imagina con trayectorias biográficas únicas con condiciones y capacidades semejantes (Terigi, 2005). La oferta educativa de la UAM mantiene currículos y horarios poco flexibles. Esta estandarización difícilmente permite identificar rasgos y necesidades de grupos particulares, como estudiantes con periodos de interrupción en su progresión escolar, un cierto perfil de trabajadores o personas que iniciaron su vida conyugal –peor aún, si tienen hijos–. El paso a la universalización del nivel terciario exige pensar en alternativas de inclusión para grupos con condiciones escolares y personales distintas a las que se han tenido hasta ahora.

Por investigaciones precedentes sabemos que la condición laboral es muy variable entre los estudiantes: hay quienes sostienen trabajos de jornadas completas –los menos–, medio tiempo, fines de semana o realizan *chambas* eventuales (Suárez, 2012; Miller y Nava, 2017). La encuesta socioeconómica de ingreso a la UAM no mide con precisión estas diferencias, pero sí permite saber cuántos de sus solicitantes realizaban algún tipo de actividad productiva.

En el ciclo Primavera hay mayor proporción de solicitantes que trabajan, alrededor de 40%; cifra semejante a la población económicamente activa del grupo de edad 18-24 en 2013 (46%) (Inegi, 2014). En Otoño, los solicitantes que trabajan disminuyen sensiblemente, especialmente entre el grupo aceptado que no se inscribe en la UAM (20%).

Los inscritos en la UAM son quienes en mayor medida mantienen un vínculo activo con el mercado laboral: entre tres y cuatro de cada diez. La fracción de estudiantes que trabajan es semejante al de otras IES públicas (De Garay, 2004; Guzmán, 2004): en la UNAM, aquellos que ingresan por vía del pase reglamentado trabajan (30%), pero los que lo hacen por vía del examen de selección son más de la mitad (57%) (información correspondiente a 2017, UNAM, 2020).

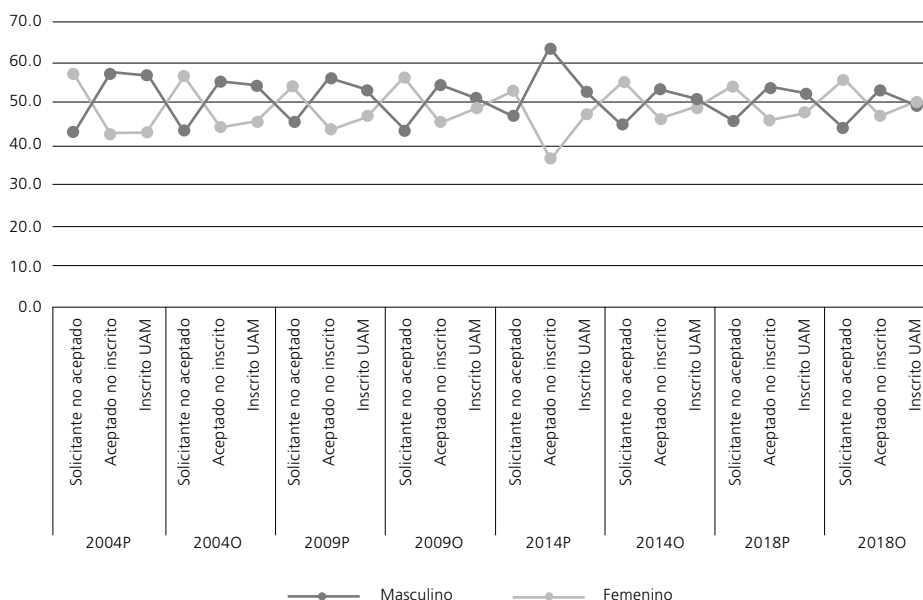
Diferencias por sexo entre los solicitantes

La demanda por educación superior en la última década en la Ciudad de México tiende a ser levemente mayor entre las mujeres (ANUIES, 2020).

Considerando las solicitudes de ingreso a tres de las IES federales de la Ciudad de México –el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la UNAM y la UAM– poco más de la mitad son de las mujeres: 55 y 53% (para las dos últimas). El IPN ha perfilado una formación vocacional hacia las ciencias duras y las ingenierías desde la oferta media superior y el pregrado, tradicionalmente preferido por los hombres. En 2014-2015 dos terceras partes de las solicitudes de ingreso al IPN fueron masculinas, disminuyendo a 52% en el ciclo 2018-2019 (ANUIES, 2020).

Respecto de las solicitudes de ingreso a la UAM, las diferencias por sexo son relevantes. Como vemos en la figura 1, antes de 2009 las brechas entre hombres y mujeres se distanciaban casi 20 puntos porcentuales entre solicitantes de ingreso y admitidos. Esta distancia actuaba en detrimento de ellas (solicitantes no aceptadas) antes de 2014. En cambio, más de la mitad –y hasta dos terceras partes– de ellos no se inscriben pese haber sido aceptados. En los últimos años las brechas se han acortado de manera notable, especialmente en el conjunto inscrito a la universidad.

FIGURA 1

Distribución de solicitantes por sexo (%)

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

La edad de los solicitantes

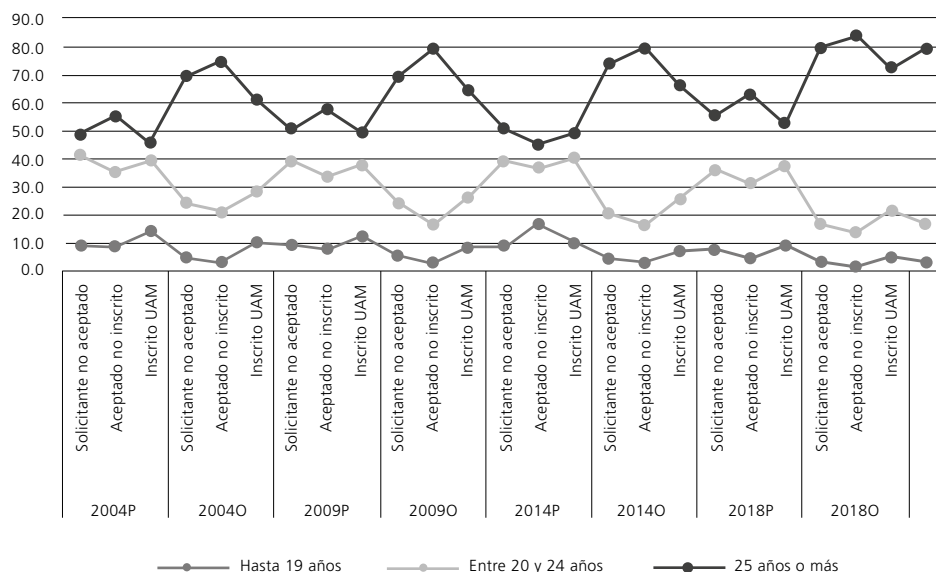
Otra variable de contraste es la edad de los solicitantes. Distinguimos tres grupos de edad: *a)* los más jóvenes, que tienen 19 años o menos, considerada la demanda tradicional; *b)* los que están en el rango de entre 20 y 24 años y *c)* los solicitantes con 25 años o más, considerados en el campo como estudiantes adultos o maduros (Kasworm, 1990).

Como lo hemos referido, la UAM no está exenta de la dinámica de oferta y demanda que se configura en la ZMCM para la educación superior. La demanda tradicional proviene del nivel medio superior, donde los ciclos escolares inician normalmente en otoño (final de agosto y septiembre) y concluyen en primavera (hacia el mes de mayo).

La figura 2 permite atender la dinámica de la demanda tradicional entre los periodos de inscripción de la UAM, Primavera y Otoño, y notar la considerable disminución del grupo de menor edad en la inscripción de Primavera.

FIGURA 2

Edad de los solicitantes (%)



Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Los más jóvenes no se quedan en la UAM, ya sea por no haber sido aceptados o por no concretar su inscripción; este último grupo alcanza 80% e incluso más en los años recientes. No podemos hacer afirmaciones más que esbozar hipótesis al respecto. La posibilidad de llegar a puerto seguro –institución y carrera deseadas– en el primer intento en los concursos de ingreso va disminuyendo, especialmente a partir de la ampliación de la obligatoriedad del nivel medio superior en 2012. Pese a que actualmente la cobertura del nivel terciario en la Ciudad de México en el ciclo escolar 2018 está cercana a 90% (Tuirán, 2019), el primer año representa un periodo de fuertes cambios y adaptación a los ritmos universitarios. En conjunto, esto reditúa en un proceso de búsqueda más prolongado, tal como lo expondremos más adelante.

De cada diez candidatos que son aceptados y se inscriben en la UAM, entre cinco y seis son del grupo más joven, entre tres y cuatro pertenecen al grupo de 20 y 24 años y entre uno y dos, al rango de mayor edad. Especialmente antes de 2014 los demandantes maduros alcanzaban hasta 20%, pero en los últimos cuatro años este último grupo ha tendido a disminuir a 5% en la última inscripción de Otoño.

Como aproximación de lo que sucede en otras instituciones, al no tener información de la edad de los solicitantes en la base de ANUIES, empleamos la edad de ingreso de algunas IES públicas y privadas de la Ciudad de México en distintos ciclos escolares. Elegimos instituciones públicas federales: UNAM, IPN y UAM;¹ privadas “consolidadas”: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad Iberoamericana (UIA); IES privadas de consorcio internacional, Universidad del Valle de México (UVM), y de absorción de la demanda, International College for Experienced Learning (ICEL, antes Instituto de Capacitación y Entrenamiento Laboral) y Universidad Insurgentes (UI).

Si bien hay un cierto patrón en la edad normativa de ingreso a los estudios de licenciatura en el grupo de hasta los 19 años, hay importantes variaciones por institución. El ITESM y la UNAM, en su modalidad de pase reglamentado, son las instituciones que de manera más estable incorporan a estudiantes en este rango de edad (entre 80 y 90%) y, en años más recientes, el IPN y la UIA² (por encima de 70%). En todos estos casos son instituciones que tienen asociada la oferta de nivel medio superior, por lo que la transición al tercer ciclo se presume más expedita. La

UAM está en el rango de 50 a 60% –sin distinción entre los periodos Primavera/Otoño–. Finalmente, la UVM, el ICEL y la UI tienen un patrón de ingreso por edad menos definido. Incorporan mayor proporción de estudiantes maduros y, pese a que también cuentan con oferta en la media superior, sus estudiantes tienen la mayor variabilidad en la edad de ingreso. La UNAM en su modalidad de concurso de selección tiene una distribución muy semejante entre los grupos de edad, aproximadamente a tercios (tabla 2).

TABLA 2

Población de primer ingreso con hasta 19 años (%)

	2014-15	2016-17	2018-19
UNAM concurso	40.5	33.9	36.9
UNAM pase reglamentado	81.6	82.5	83.1
IPN	64.8	73.6	77.1
UAM	55.1	48.1	54.3
UIA	72.4	61.4	73.4
ITESM	84.5	87.5	84.1
UVM	45.7	56.9	42.0
ICEL	71.5	67.9	60.2
U. Insurgentes	28.9	44.0	40.1

Fuente: elaboración propia con base en ANUIES, 2020. La información de la UNAM se elaboró a partir de UNAM, 2020.

La UAM no tiene nivel educativo precedente. La situación desigual entre los egresados de la EMS coloca a algunos de ellos en condiciones de incertidumbre respecto de la oportunidad de acceder a la institución y carrera deseadas. Como referimos, la búsqueda de opciones y tiempo invertido en

ello prolongan la transición a la educación superior. Esto va delineando una relación entre la edad y el tiempo transcurrido desde el egreso de la EMS. A mayor edad, mayor plazo en la transición.

Caracterización de la vivienda de los solicitantes de la UAM

La vivienda es el espacio físico de interacción social más inmediato entre los solicitantes y las personas con quienes tienen parentesco (padres, cónyuge, hijos, familia nuclear, familia extendida o familia política) o ningún vínculo familiar (amigos, estudiantes o compañeros de piso). En ella se satisfacen las necesidades de alojamiento tales como contar con un espacio, el descanso, la independencia y privacidad (Leal, 1979).

El tipo de tenencia, la calidad de los materiales de construcción, el hacinamiento, el equipamiento y los servicios de la vivienda tienen repercusiones en la vida de quienes la habitan, por ejemplo, en su salud, en el resguardo de las inclemencias del tiempo, en la seguridad o en la privacidad, por mencionar algunas (Conavi, 2018; Coneval, 2014; Schteingart y Solís, 1994). Es por ello que en el artículo 4º de la Constitución se expresa que “toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa” (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019). La información disponible sobre los solicitantes nos permite conocer cuatro aspectos de este espacio de interacción, a saber: con quién viven los solicitantes, el hacinamiento, la propiedad o tenencia y el equipamiento de bienes y servicios.

Con quién viven los solicitantes

Habíamos mencionado que la edad de los aceptados-inscritos a la universidad es la tradicional de 19 años, seguido del grupo etario de entre 20 y 24. Ahora, al hacer un solo grupo entre 18 y 24 años, observamos que habrá un alto porcentaje de solicitantes que podemos considerarlos aún hijos de familia, es decir, que viven con sus padres. En la tabla 3, tercera columna, se aprecia que en el grupo de solicitantes no aceptados y en el de aceptados no inscritos aparece con muy alta frecuencia el perfil de “vivir con los padres”, con porcentajes por arriba de 90%, excepto en los ingresos 2014-Primavera y 2014-Otoño, donde hay proporciones ligeramente debajo de ese valor. Por su parte, en el grupo de estudiantes inscritos, el promedio está alrededor de 87 por ciento.

TABLA 3

Condiciones de la vivienda, por trimestre y solicitantes

Trimestre	Grupos de solicitantes	Vive con padres (%)	Sin hacinamiento (%)	Tenencia de la vivienda (%)				Total
				Propia	Rentada	Prestada	Rentada con padres	
2004-P	No aceptado	91.9	95.7	77.9	14.0	5.0	77.4	10 696
	Acep. no inscrito	91.8	97.3	76.8	13.6	5.8	75.3	573
	Inscrito UAM	87.5	96.6	74.9	14.2	6.5	71.1	4 223
2004-O	No aceptado	90.8	96.0	78.3	13.4	5.2	85.0	31 844
	Acep. no inscrito	91.2	97.0	77.4	12.3	6.0	84.9	2 452
	IUAM	87.4	96.8	76.8	13.1	6.1	77.8	5 505
2009-P	No aceptado	91.0	94.3	73.2	16.4	6.8	81.4	17 026
	Acep. no inscrito	91.4	95.7	69.5	17.1	8.1	74.0	455
	Inscrito UAM	87.7	94.9	70.1	17.5	8.3	72.1	3 999
2009-O	No aceptado	90.2	95.0	73.7	15.7	7.1	85.9	41 200
	Acep. no inscrito	91.0	96.7	76.1	13.6	6.5	85.4	2 145
	Inscrito UAM	85.5	95.4	71.2	16.0	8.4	76.9	5 251
2014-P	No aceptado	90.4	92.7	65.3	21.6	9.2	80.5	17 227
	Acep. no inscrito	88.1	96.7	69.1	19.8	6.2	73.3	162
	Inscrito UAM	87.5	94.6	64.6	20.5	10.6	76.1	4 126
2014-O	No aceptado	89.7	93.6	66.6	19.9	9.9	87.0	57 010
	Acep. no inscrito	87.8	95.0	68.8	16.9	10.6	80.1	1 798
	Inscrito UAM	87.3	95.3	66.4	18.9	10.6	78.7	5 821
2018-P	No aceptado	91.0	92.8	62.8	23.6	10.3	82.1	18 509
	Acep. no inscrito	90.3	95.5	66.1	21.4	8.0	69.3	599
	Inscrito UAM	88.3	94.3	62.8	22.1	10.8	78.8	3 888
2018-O	No aceptado	90.4	93.5	65.4	21.0	10.5	87.6	67 120
	Acep. no inscrito	90.5	95.7	69.0	17.9	9.9	86.0	2 546
	Inscrito UAM	88.9	94.3	64.7	20.9	10.6	82.5	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Hacinamiento

El hacinamiento es un indicador de la carencia de espacios y de la calidad de los mismos en una vivienda. Esta precariedad en el espacio, junto al deterioro físico de la casa-habitación, afectan el bienestar de sus ocupantes, su desarrollo individual y el entorno familiar inmediato (Conavi, 2018), por eso se utiliza en la medición de pobreza en México (Coneval, 2014). El hacinamiento, la falta de privacidad y la reducida movilidad en el mismo espacio compartido puede provocar estrés, problemas de salud física e, incluso, accidentes (Lentini y Palero, 1997).

Podemos considerar el hacinamiento como un factor que perjudica a los estudiantes al reducir la posibilidad de contar con un espacio físico privado, en el cual puedan realizar sus tareas y trabajos académicos sin interrupciones constantes (De Garay, 2003; Teachman, 1987).

En la cuarta columna de la tabla 3 se aprecia que durante los cuatro quinquenios considerados, los porcentajes con hacinamiento han sido bajos para los tres grupos de solicitantes, es decir, más de 90% de las viviendas no presentan este fenómeno de concentración de habitantes al interior; así que, en ese sentido, los aspirantes que finalmente se matricularon tendrían mejores probabilidades de disponer de un espacio privado para concentrarse en sus tareas y trabajos escolares. En el mismo periodo, en el grupo de solicitantes no aceptados se aprecia un patrón de subida y bajada en los porcentajes, en los ingresos de Otoño es donde ocurren los repuntes a favor de viviendas sin hacinamiento. Pero en los trimestres de Primavera el porcentaje vuelve a bajar levemente. En el grupo de aceptados que no se inscribieron no hay una tendencia clara, sin embargo, este grupo mostró el mayor porcentaje sin hacinamiento, empezando con 97.3%, en 2004-Primavera.

Tenencia de la vivienda

Una manera de clasificar la casa-habitación es por el tipo de tenencia (propia, rentada o prestada). El fenómeno de vivienda alquilada suele presentarse más en las zonas urbanas que en las rurales (Coulomb, 2010), en tanto que la propiedad particular se presenta más en las localidades con menos de 2 mil 500 habitantes (Schteingart y Solís, 1994). De acuerdo con los datos de la Encuesta Intercensal 2015, del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi, 2015), a nivel nacional, la modalidad principal de

vivienda era la propia, con 67.9%, luego la de alquiler, con 15.9%. Para el caso de la Ciudad de México, entre 2010 y 2015, la vivienda propia disminuyó y la rentada creció, en el primer caso bajó de 66.7 a 52.2%, en el segundo subió, pasando de 21.6 a 24.4% (Coneval, 2018).

Tener vivienda propia frente a una de alquiler puede favorecer la seguridad económica-administrativa de los hogares, pues no destinarán parte de sus ingresos al pago de una renta. En ese sentido, para los tres grupos solicitantes, hasta el año 2009 más de 70% estaba en esa condición de relativa seguridad. Como se aprecia en la quinta columna de la tabla 3, específicamente para las convocatorias 2004 y 2009, el promedio de la vivienda propia era alrededor de 75% para los tres grupos de solicitantes (excepto en los no inscritos y los inscritos en Primavera en 2009, sobre 70%). Todos por encima del referente nacional de 2015 (67.9%) y también por arriba de los valores correspondientes a la Ciudad de México, tanto en 2010 como en 2015. Aunque hay similitud en las tres categorías de solicitantes, cabe destacar que la vivienda particular decrece en años recientes, mientras que la rentada y prestada se incrementaron gradualmente a lo largo del tiempo en los tres grupos (columnas 6 y 7 de la tabla 3).

Por otro lado, en México no existe un sistema formal de alquiler de vivienda, son pocas las empresas inmobiliarias que realizan esta actividad pues se considera riesgosa para la inversión y, en todo caso, atienden a estratos económicos altos; más bien, es un amplio sector informal de pequeños propietarios que lo operan, así que la calidad de la vivienda es variada (Peppercorn y Taffin, 2013). La condición informal del mercado permite burlar las regulaciones jurídicas y fiscales, lo cual favorece un mantenimiento deficiente de los inmuebles y pésimas condiciones habitacionales (Coulomb, 2010). De acuerdo con la tabla 3, columna 6, a partir de 2018, alrededor de una quinta parte de los solicitantes estarían habitando en espacios de alquiler. Aunque no contamos con información sobre las características de la calidad de tales viviendas, sí podemos suponer, con base en el mercado informal de alquiler que acabamos de mencionar que, por un lado, en esta proporción de solicitantes habría una escasa seguridad económica-administrativa debido al desembolso para el pago de la renta y, por el otro, se trataría de un sector poblacional en condiciones de vivienda menos favorables debido a la variada calidad habitacional, la cual tiende a la baja.

En el fenómeno de viviendas urbanas rentadas se presentan variaciones de acuerdo con su constitución, por ejemplo, existen hogares recientemente

constituidos o con menos integrantes; a veces unipersonales, con jefes jóvenes o divorciados (Coulomb, 2010). En este contexto, en la última columna de la tabla 3, se aprecia que al menos 70% de los solicitantes que radicaban en viviendas arrendadas lo hacían con sus padres, aunque esto sucede en menor porcentaje para quienes sí se inscribieron a la universidad (lo cual ya se apreciaba con la información de la tercera columna de la tabla 3). El otro 30% complementario de las viviendas alquiladas estaría constituido por relaciones tales como vivir con otros familiares, con la pareja, con compañeros o solos.

Conforme el tiempo va pasando, también la proporción de quienes habitan con sus padres en viviendas de alquiler va en aumento, de tal modo que en el periodo Primavera de 2018, los porcentajes quedaron por arriba de 80%. Esto puede explicarse porque los solicitantes que podrían haber vivido en pareja, solos o con amigos, ante el aumento en el costo del arriendo, optan como estrategia residir con alguno de los padres, o bien, por la propia imposibilidad de las familias de pagar a sus integrantes que estudian una habitación rentada en otro lugar, posiblemente cercano a la universidad.

Equipamiento y servicios en la vivienda

La última dimensión para caracterizar la vivienda de los solicitantes es el equipamiento de bienes y servicios. Para ello, del cuestionario de solicitantes podemos extraer cuatro variables que podrían indicar las condiciones generales de equipamiento y servicios en los hogares. Se trata de contar con horno de microondas, computadora, servicio de televisión por cable e internet. Construimos un índice que mide el grado de equipamiento y servicios de los hogares, con las siguientes cuatro categorías: bajo, cuando se reportó no tener ninguno o solamente uno de los bienes o servicios; medio, cuando tienen dos; medio-alto, para quienes afirmaron tener tres y alto, cuando tienen en casa los cuatro bienes y servicios.

En la tabla 4 aparecen las agrupaciones. En las tres categorías de solicitantes, la proporción del grupo bajo disminuye gradualmente, pasando de un promedio de alrededor de 40%, en 2004-Primavera, a cifras cercanas a 15%, en 2018, es decir, la adquisición de ciertos equipos y servicios se van extendiendo en la población. En contraposición, el grupo de equipamiento alto (tener los cuatro indicadores) casi duplica sus promedios entre el primer y último quinquenios, de 12 a 22%, respectivamente. El grupo medio-alto también se incrementó, pero de manera moderada. En el caso

del grupo medio, este es fluctuante, pues hubo algunos leves aumentos y algunas disminuciones para las tres categorías de solicitantes.

TABLA 4
Equipamiento y servicios en el hogar

Trimestre	Grupos de solicitantes	Bajo (%)	Medio (%)	Medio alto (%)	Alto (%)	Total
2004-P	Solicitante no aceptado	43.50	22.50	22.50	11.50	10 696
	Aceptado no inscrito	41.50	20.90	25.70	11.90	573
	Inscrito UAM	37.50	23.60	25.10	13.80	4 223
2004-O	Solicitante no aceptado	42.80	23.00	22.40	11.70	31 844
	Aceptado no inscrito	33.20	23.90	26.80	16.10	2 452
	Inscrito UAM	37.10	24.20	24.80	13.80	5 505
2009-P	Solicitante no aceptado	32.00	22.20	30.60	15.30	17 026
	Aceptado no inscrito	24.40	20.90	36.30	18.50	455
	Inscrito UAM	30.10	21.10	32.40	16.40	3 999
2009-O	Solicitante no aceptado	32.50	21.10	30.40	16.00	41 200
	Aceptado no inscrito	23.90	20.60	31.60	24.00	2 145
	Inscrito UAM	29.70	21.00	30.40	18.90	5 251
2014-P	Solicitante no aceptado	20.60	24.90	34.70	19.80	17 227
	Aceptado no inscrito	14.20	19.10	38.30	28.40	162
	Inscrito UAM	16.60	23.80	37.50	22.20	4 126
2014-O	Solicitante no aceptado	20.70	24.20	34.20	20.90	57 010
	Aceptado no inscrito	15.20	21.10	35.50	28.10	1 798
	Inscrito UAM	16.90	23.40	35.40	24.30	5 821
2018-P	Solicitante no aceptado	17.30	26.60	36.00	20.00	18 509
	Aceptado no inscrito	13.70	21.50	39.40	25.40	599
	Inscrito UAM	13.10	25.50	38.70	22.70	3 888
2018-O	Solicitante no aceptado	17.60	26.40	35.00	21.00	67 120
	Aceptado no inscrito	13.50	26.00	36.90	23.60	2 546
	Inscrito UAM	13.10	26.50	37.70	22.60	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Las dos poblaciones (Primavera y Otoño) también se comportan de manera distinta, en la categoría de bajo equipamiento para los solicitantes no aceptados, en Primavera de 2009 fue de casi 11%. En los primeros años, la brecha entre los grupos bajo y alto era muy amplia en Primavera de 2004. En los aspirantes no aceptados, la distancia era de más de 30 puntos; mientras que en el grupo de los inscritos, era de alrededor de 23%. Luego, en Otoño de 2018, la brecha se redujo a cerca de tres puntos para el grupo de los no aceptados y casi 10% para el de los que se matricularon.

En el periodo de 14 años, la UAM se ha convertido gradualmente en una institución a la cual solicitan cada vez más sectores de la población cuyas condiciones de equipamiento y servicios generales en el hogar no son tan precarias.

Escolaridad de ambos padres. Movilidad escolar intergeneracional

Conocer la escolaridad de los padres de los estudiantes siempre ha sido una consideración analítica dentro de los especialistas del campo educativo, sobre todo por el peso que se le otorga al origen social de los sujetos como factor explicativo de las trayectorias, del éxito o del fracaso escolar. Al respecto, construimos un índice donde agrupamos la escolaridad de padre y madre en tres grupos: *a*) ambos padres sin escolaridad superior (desde sin estudios hasta bachillerato), *b*) ambos padres con escolaridad superior (desde estudios parciales de licenciatura o técnico superior, licenciatura terminada hasta posgrado) y *c*) alguno de los padres con escolaridad superior.

Considerando los quinquenios con los que decidimos trabajar, de 2004 a 2018, solamente 15.5% de los solicitantes provienen de familias donde ambos padres tuvieron acceso a la educación superior; esto es, muy probablemente la mayoría de los solicitantes son el primer integrante de la familia que aspira a estudiar una licenciatura.

En la misma serie histórica, el grupo donde se localiza la menor escolaridad de ambos padres está en los no aceptados con 9.3% sin escolaridad superior (tabla 5). Es decir, existe una tendencia en la que, a menor escolaridad de los padres, los solicitantes no sean admitidos. Sin duda, el llamado capital cultural institucionalizado propuesto por Pierre Bourdieu sigue siendo un elemento que diferencia las oportunidades educativas (Bourdieu, 1987).

TABLA 5

Ambos padres con educación superior

Periodos de inscripción	Solicitante no aceptado	Aceptado no inscrito	Inscrito UAM
2004-P (%)	6.4	14.0	10.5
Total	10 696	573	4 223
2004-O (%)	9.4	20.6	14.8
Total	31 844	2 452	5 505
2009-P (%)	8.1	17.6	12.5
Total	17 026	455	3 999
2009-O (%)	9.9	25.5	16.5
Total	41 200	2 145	5 251
2014-P (%)	8.5	21.6	14.4
Total	17 227	162	4 126
2014-O (%)	10.5	27.5	18.5
Total	57 010	1 798	5 821
2018-P (%)	10.1	22.0	15.5
Total	18 509	599	3 888
2018-O (%)	11.5	26.2	19.5
Total	67 120	2 546	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Como señalamos en la introducción, una de las dimensiones que nos parece relevante destacar es la diferencia entre lo que ocurre en los trimestres de Primavera y Otoño. Al respecto, nótese que en Primavera –atendiendo a los tres grupos construidos– es mayor la proporción con padres sin educación superior.

Es revelador que el grupo donde existe una mayor escolaridad superior de ambos padres es el de aquellos que fueron admitidos, pero finalmente no se inscribieron en la UAM. En toda la serie analizada corresponde a 21.9%. Si analizamos las diferencias entre Primavera y Otoño, observamos que siempre es Otoño donde es mayor la proporción de los solicitantes admitidos no inscritos cuyos padres tuvieron contacto con la educación superior, llegando a 26.2% en 2018.

En definitiva, los solicitantes que no son admitidos son hijos de padres menos escolarizados y los de progenitores con mayor escolaridad, fueron aceptados, pero no se inscribieron. Es decir, en la UAM, como en todo el sistema educativo, existe una tendencia no intencional, producto de las desigualdades e iniquidades sociales y educativas de este país a no recibir en sus aulas a una población con escaso capital cultural institucionalizado de sus padres; mientras que al mismo tiempo los solicitantes con mayor capital cultural institucionalizado –asumiendo con Bourdieu el peso de la herencia cultural– terminan por no inscribirse, seguramente por optar por otra institución donde fueron aceptados.

Antecedentes escolares

Tipo de bachillerato

La información proveniente del cuestionario socioeconómico solamente distingue entre bachillerato privado o público de acuerdo con la respuesta de los solicitantes. Conforme a la información vertida por los mismos, 80.4% de la población de los años analizados estudió en bachilleratos públicos. En el caso de la UNAM, para los mismos años, los solicitantes que hicieron concurso de selección y que provenían de bachilleratos públicos ascendió a 75.2%. (UNAM, 2019). Es evidente la segmentación de nuestro sistema educativo: aquellos que cuentan con una trayectoria previa a la universidad en escuelas privadas, optan en su mayoría por universidades privadas, y quienes provienen de bachilleratos públicos aspiran a universidades públicas (De Garay, 2002).

¿Cuál es el peso del tipo de institución de donde provenían los no aceptados? En el periodo examinado es el grupo de bachilleratos públicos (tabla 6). Las distancias se manifiestan cuando se pone atención al grupo de los admitidos no inscritos, donde la proporción de quienes estudiaron en bachilleratos privados que decidieron no ingresar a la UAM aumenta de manera significativa, ya que 29.3% de quienes provenían de ese subsistema,

pese haber sido aceptados, finalmente no se inscribieron, situación que ocurre en mayor medida en los trimestres de Otoño, que es justo cuando coinciden los ingresos a la UNAM y al IPN, si bien ha tendido a disminuir la distancia entre un ingreso y otro.

TABLA 6

Solicitantes que estudiaron el bachillerato en escuelas privadas (%)

Periodos de inscripción	Solicitante no aceptado	Aceptado no inscrito	Inscrito UAM
2004-P (%)	19.4	28.1	22.3
Total	10 696	573	4 223
2004-O (%)	27.0	40.8	31.0
Total	31 844	2 452	5 505
2009-P (%)	16.9	27.7	18.2
Total	1 026	455	3 999
2009-O (%)	20.1	34.8	25.4
Total	41 200	2 145	5 251
2014-P (%)	16.3	25.9	18.8
Total	17 227	162	4 126
2014-O (%)	17.3	29.9	23.5
Total	57 010	1 798	5 821
2018-P (%)	17.1	21.4	19.9
Total	18 509	599	3 888
2018-O (%)	16.2	25.8	21.4
Total	67 120	2 546	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Atendiendo a los subsistemas de bachillerato, encontramos contrastes interesantes entre la UNAM y la UAM para 2018. En la UNAM, 43.5% proviene de preparatorias privadas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), seguido por el Colegio de Bachilleres con 20.1%. En contraste, en la UAM, 41.4%, de los solicitantes provienen del Colegio de Bachilleres y 15.9% de preparatorias privadas incorporadas a la SEP. Es evidente que, sin ser mayoritario, hay una clara tendencia en el sentido de que los egresados del Colegio de Bachilleres aspiran en mayor medida a ingresar a la UAM que a la UNAM.

Promedio del bachillerato

Para analizar el promedio de calificaciones del bachillerato de los solicitantes construimos tres grupos: *a*) de 7 a 7.9 (bajo), *b*) de 8 a 8.9 (medio) y *c*) de 9 a 10 (alto). De acuerdo con los resultados, el desempeño académico de una parte considerable de los solicitantes a estudiar en la UAM en todos esos años es bajo, ya que 46.3% se ubica con un promedio del bachillerato debajo de 8.

Tener bajo promedio de calificaciones en el bachillerato incide parcialmente para no ser aceptado en la UAM. Con independencia de la modificación al mecanismo de ingreso, en todos los trimestres revisados, la mayor proporción de los que poseían bajos promedios se localiza en aquellos que no fueron admitidos: 62.2% por debajo de 8. Y es en los trimestres de Primavera donde en mayor medida se presenta ese fenómeno (tabla 7). Es decir, la UAM sigue siendo una institución que debido a que no tienen capacidad para recibir a todos sus solicitantes, el promedio del bachillerato es un factor que interviene en el acceso meritocrático a la universidad.

En los otros dos grupos no existen tendencias contundentes. Aun así, es claro que quienes poseen mejores promedios de bachillerato tienen mayores posibilidades de ingresar, aunque una vez más, es patente la presencia de una población con mejores promedios que es admitida y no se inscribe, seguramente opta por otra institución, sobre todo en Otoño, donde se les abren las posibilidades de ingresar al IPN, a la UNAM e incluso a universidades privadas de mayor prestigio, que es cuando la demanda de los recién egresados de la educación media superior es mayor.

Por su parte, existen diferencias notables entre el promedio de bachillerato de los solicitantes de la UAM y de la UNAM, para los de la UNAM

que realizaron concurso de selección en 2018, 41.4% traía un promedio de bachillerato de 7 a 8, mientras que en la UAM fue de 55.4%. Con calificaciones arriba de 9 estas cifras ascendieron a 17.1 y 11.5%, respectivamente. Es claro que los solicitantes a ingresar a la UNAM cuentan con un mejor perfil académico atendiendo a este indicador.

TABLA 7

Promedio de 7 a 7.9 del bachillerato

Periodos de inscripción	Solicitante no aceptado	Aceptado no inscrito	Inscrito UAM
2004-P (%)	66.4	51.7	56.9
Total	10 696	573	4 223
2004-O (%)	57.0	41.0	41.1
Total	31 844	2 452	5 505
2009-P (%)	66.7	42.1	44.1
Total	17 026	455	3 999
2009-O (%)	65.1	32.8	35.8
Total	41 200	2 145	5 251
2014-P (%)	64.5	50.0	38.4
Total	17 227	162	4 126
2014-O (%)	64.7	31.5	30.6
Total	57 010	1 798	5 821
2018-P (%)	58.6	34.1	35.5
Total	18 509	599	3 888
2018-O (%)	54.8	21.9	23.9
Total	67 120	2 546	6 220

Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM

Puntaje examen de admisión y puntaje ponderado

Antes de comenzar es necesario hacer una aclaración. La variable proporcionada por la Rectoría General en la base datos se llama “puntaje ponderado”. Desde 2008 es ponderado porque la UAM decidió, como ya lo anotamos, considerar el promedio del bachillerato en un 30%, de tal forma que antes de ese año la información era solo del puntaje en el examen de selección, después de ello el puntaje incluye el promedio del bachillerato. Para distinguir a la población, construimos tres rangos de puntajes: *a)* 650 o menos, *b)* de 651 a 750 y *c)* de 751 hasta mil.

Es hasta cierto punto obvio que quienes obtuvieron un bajo puntaje se concentran entre quienes no fueron aceptados (tabla 8). La meritocracia juega: 94.2% de los no admitidos están por debajo de los 650 puntos, sobre todo antes del cambio de mecanismo de ingreso. Véase que la diferencia entre Primavera y Otoño se mantiene también en este indicador con tres puntos porcentuales en promedio. Adicionalmente, a partir de 2009 el porcentaje de bajos desempeños tiende a disminuir en todos los grupos porque ya se conjuga el resultado del examen de selección con el promedio del bachillerato, a diferencia de cuando solamente contaba el puntaje en el examen. Aun así, nótese que en el Otoño de 2018, 67 mil 120 individuos con bajo puntaje no fueron admitidos.

El grupo mejor calificado por su puntaje es el de admitidos no inscritos, donde a nivel global solo 32.3% se colocó con puntajes bajos. Le sigue con mejores desempeños el grupo de inscritos donde 38.4% obtuvo bajos puntajes. Hay que hacer notar que, en estos dos grupos, existen variaciones de consideración de un trimestre a otro. Como sea, en el grupo mejor calificado es donde se observa la no incorporación a estudiar en la UAM.

En cualquier caso, hay que señalar que la demanda por ingresar a la UAM ha crecido de manera importante de 2004 a 2018, al pasar de 56 mil 511 solicitantes en 2004 a 101 mil 645 en 2018, y como lo señalamos al inicio del artículo, la gran mayoría no son aceptados. Por supuesto, haría falta un análisis detallado de las dimensiones revisadas atendiendo a cada licenciatura, ya que no es lo mismo ser solicitante y admitido o no en carreras de alta demanda como Medicina, Derecho, Administración, Computación, Diseño Gráfico o Psicología, que en carreras de baja demanda como Sociología, Ingeniería eléctrica, Humanidades, Filosofía, Ingeniería metalúrgica, Planeación territorial o Biología molecular.

TABLA 8

Puntaje de hasta 650 puntos en el proceso de selección

Periodos de inscripción	Solicitante no aceptado	Aceptado no inscrito	Inscrito UAM
2004-P (%)	100.0	73.5	77.7
Total	10 696	573	4 223
2004-O (%)	98.8	58.4	68.5
Total	31. 844	2 452	5 505
2009-P (%)	94.6	35.5	42.5
Total	17 026	455	3 999
2009-O (%)	91.1	17.0	26.4
Total	41 200	2 145	5 251
2014-P (%)	94.3	35.6	35.3
Total	17 227	162	4 126
2014-O (%)	90.5	11.8	15.9
Total	57 010	1 798	5 821
2018-P (%)	94.3	16.1	23.4
Total	18 509	599	3 888
2018-O (%)	90.1	10.7	17.5
Total	67 120	2 546	6 220

Fuente: Elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Se puede tener muy buen puntaje ponderado en una licenciatura, pero solamente aceptan a los de “diez” porque el cupo es limitado y los solicitantes son varios cientos o miles; o bien tener un puntaje ponderado “regular” o “bajo” y ser admitido porque en esas licenciaturas no hay demanda por arriba del cupo y aceptan a una mayor proporción. Valgan algunos ejemplos de lo ocurrido en 2018: en Medicina hubo 10 mil 361 solicitantes y 97.1% no fue aceptado; en Administración, en la unidad Azcapotzalco, hubo 3 mil 760

solicitantes y 90.3% no fue admitido; en contraste, en Filosofía, en la Unidad Iztapalapa, hubo 227 solicitantes y 53.7% no fue aceptado y en Ingeniería biológica solicitaron 172 personas y no se admitió a 43.6%. Conforme a la información que obtuvimos, el comportamiento de la UNAM es parecido, en algunas licenciaturas altamente demandadas: en 2017 aspiraron 24 mil 597 a estudiar Medicina y solo se aceptó a 2%; en Administración estas cifras fueron de 13 mil 545 y 7%, respectivamente (UNAM, 2019). Las fluctuaciones entre demanda y oferta de espacios son variables. Se trata de una temática que hay que estudiar a profundidad, pero sería objeto de otro trabajo.

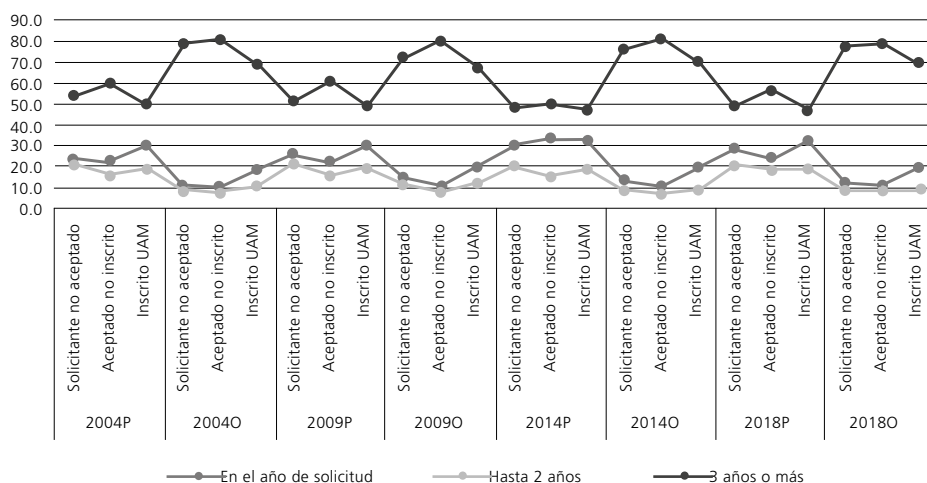
Transición entre la educación media superior y el ingreso a la UAM

Duración del periodo de transición

El tiempo transcurrido desde el egreso de la EMS y el ingreso a la UAM es un indicador que tampoco escapa a la diferencia entre periodos de inscripción. Los recién egresados de la EMS llegan en Otoño, entre siete y ocho de cada diez. En Primavera son la mitad de los solicitantes. Los inscritos en la UAM que declaran haber tenido una pausa mayor a un año en la transición a los estudios universitarios rondan de 30 a 50% dependiendo de la inscripción, sin cambios visibles de tendencia (figura 3).

FIGURA 3

Tiempo de egreso de la educación media superior (%)



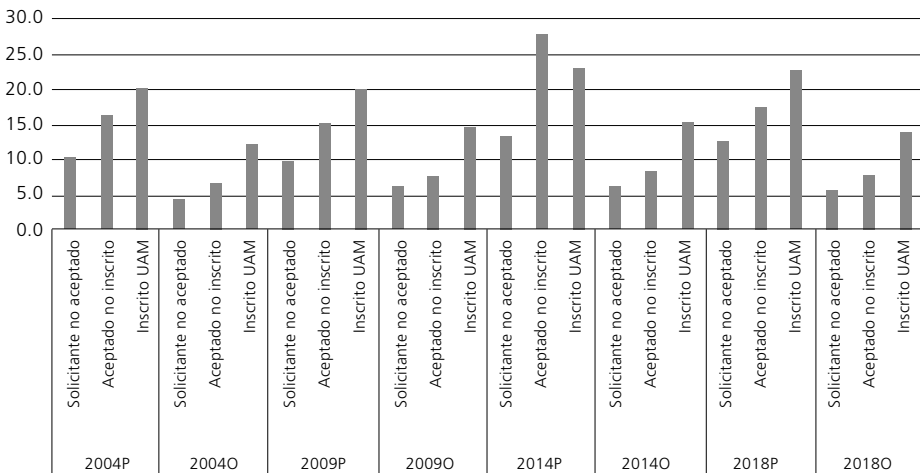
Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Estudios universitarios previos

Otra cualidad que nos permite acercarnos al recorrido que los solicitantes hacen entre las IES ofertantes –al menos en la ZMCM– es aquella que nos remite a una experiencia educativa anterior en este nivel educativo. Los solicitantes de Primavera son los que en mayor medida –entre cuatro o cinco de cada diez– han concurrido a otras IES antes que la UAM (o lo hacen de forma paralela); mientras que en Otoño esto ocurre con uno de diez (figura 4).

FIGURA 4

Inscritos en otra IES (%)



Fuente: elaboración propia con la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la UAM.

Los inscritos en la UAM manifiestan en mayor medida haber tenido una experiencia previa en la educación superior. En este caso reiteramos la convergencia con las variables anteriores: los matriculados provienen en mayor proporción de los rangos de edad de 20 años y más, su transición posterior al egreso de la EMS es más larga. Tiene sentido que una fracción que ronda la cuarta y quinta partes hubiese tenido experiencias truncas o paralelas en la educación superior. En contraparte, los aceptados no inscritos son los más jóvenes, solicitaron ingreso a la UAM en el mismo año de egreso de la EMS (sobre todo en Otoño). Considerando ambos indicadores, suponemos que 15% y casi 30% que declara estar inscrito en otra IES hace referencia no a una experiencia escolar anterior, sino a una búsqueda paralela de opciones formativas.

Creemos que la itinerancia entre instituciones y programas es una práctica que se ha asentado entre los solicitantes de educación superior, aun entre los que se encuentran matriculados. Durante el primer año persisten los ajustes de la demanda, periodo que se reconoce como un *tramo crítico de la trayectoria universitaria* y en el que suele ocurrir el *abandono temprano* (Tinto, 1992). En México, ha sido documentado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (De Vries, León Arenas, Romero Muñoz y Hernández Saldaña, 2011) y en la Universidad de Guadalajara (Figuroa González, 2012). Esta situación dificulta estimar la demanda a la educación superior, ya que las solicitudes pueden repetirse en varias IES, y no necesariamente de manera simultánea. El número de solicitantes no corresponde vis a vis con el de personas, tal como hemos señalado desde la introducción.

Notas finales

Consignamos al inicio del artículo nuestra intención por contribuir al conocimiento de la demanda a la educación superior en la ZMCM, a partir de la descripción de algunos rasgos de los solicitantes de ingreso a la UAM. Dejamos anotado que el ciclo de egreso del nivel medio superior afecta las características de los solicitantes en Primavera y Otoño. Durante el primer periodo de inscripción hay solicitantes de mayor edad, transiciones a la educación superior más largas, y en no pocos casos, con experiencias anteriores en este nivel educativo. En Otoño predomina la demanda tradicional –recién egresados de la EMS, solteros y en edad normativa–. Rasgos que comparten los solicitantes aceptados e inscritos.

Mayoritariamente los solicitantes viven con sus padres y hay pocas diferencias en los niveles de hacinamiento en casa-habitación, de servicios y equipamiento en el hogar. Sin embargo, es difícil que solicitantes con perfil de *capital institucionalizado*, promedio del bachillerato y resultados en el examen de selección bajos sean aceptados. Situación en la que se encuentra el grupo más grande: los no admitidos.

Esta información es clave ante un escenario de ampliación de oportunidades para educarse, en el que la incorporación de una base social más amplia diversificará inevitablemente los perfiles de ingreso a las IES públicas. Una nota que debemos desprender de los hallazgos aquí descritos es la condición formativa del conjunto no admitido, ya que inevitablemente se hará visible durante los estudios universitarios.

El conjunto más pequeño, el mejor habilitado, tiene características de demanda tradicional, mayores desempeños académicos en la EMS o capita-

les institucionalizados, ellos normalmente no se inscriben en la UAM pese haber sido aceptados. En una entrega próxima podremos dar cuenta de las variaciones por planteles y licenciaturas.

Notas

¹ La información de la ANUIES refleja la información general para el primer ingreso sin hacer distinción de los periodos de inscripción de las instituciones de educación superior. Esto oculta las diferencias entre los ciclos Primavera

y Otoño que sostenemos a lo largo del texto para la UAM.

² El nivel medio superior en la Universidad Iberoamericana (prepa Ibero) es relativamente reciente, su reconocimiento oficial data de 2016.

Referencias

- ANUIES (2020). *Anuarios estadísticos de educación superior* [ciclos escolares 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019]. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consultado 17/08/2020).
- Bourdieu, Pierre (1987). “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- Conavi (2018). *El rezago habitacional y la carencia por calidad y espacios de la vivienda: un análisis comparativo*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Vivienda-Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano. Disponible en: https://sniiv.conavi.gob.mx/doc/analisis/2018/REVG_El%20rezago%20habitacional%20y%20la%20carencia%20por%20calidad%20y%20espacios.pdf (consultado: 15 de abril de 2019).
- Coneval (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/rw/resource/Metodologia_Medicion_Multidimensional.pdf. (consultado:15 de abril de 2019).
- Coneval (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la vivienda digna y decorosa 2018*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Vivienda_2018.pdf. (consultado: 15 abril de 2019).
- Coulomb, René (2010). “Evolución reciente y situación actual del derecho a la vivienda”, en G. Garza y M. Schteingart, *Los grandes problemas de México tomo II: Desarrollo urbano y regional*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2019). Ciudad de México: Cámara de Diputados.
- De Garay, Adrián (2002). “Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm 122, abril-junio, pp. 69-77.
- De Garay, Adrián (2003). “El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México”, *El Cotidiano*, vol. 19, núm. 122, noviembre-diciembre, pp. 75-85.

- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- De Vries, Wietse; León Arenas, Patricia; Romero Muñoz, José Francisco y Hernández Saldaña, Ignacio (2011). “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 160, pp. 29-50.
- Figuroa González, Mijail (2012). *Los estudiantes del CUCS y los procesos de deserción intrainstitucional: una dimensión no explorada en la UdeG*, tesis de maestría, Guadalajara: Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.
- Gil Antón, Manuel; Mendoza Rojas, Javier; Rodríguez Gómez, Roberto y Pérez García, María Jesús (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guzmán, Carlota (2004). “Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm 22, pp. 747-767.
- Inegi (2014). *Panorámica de la población joven desde la perspectiva de su condición de actividad 2013*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf (consultado: 15 de abril de 2019).
- Inegi (2015). *Encuesta intercensal 2015*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Kasworm, Carol (1990). “Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives”, *Review of Educational Research*, vol. 60, núm. 3, pp. 345-372. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1170758>.
- Leal, Jesús (1979). “Vivienda y sociedad: el análisis sociológico del problema de la vivienda”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 8, octubre-diciembre, pp. 89-102. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666934.pdf> (consultado: 15 de abril de 2019).
- Lentini, Mercedes y Palero, Delta (1997). “El hacinamiento: la dimensión no visible del déficit habitacional”, *Revista INVI*, vol. 12, núm. 31, pp. 23-32. Disponible en <http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/220/742> (consultado: 15 de abril de 2019).
- Miller, Dinorah y Nava, Raúl. (2017). “Trayectorias simultáneas. Una aproximación a los estudiantes que trabajan de la UAM Azcapotzalco y sus tipos de ocupación”, *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2135.pdf> (consultado: 17 de agosto de 2020).
- Mugs Noticias (2018). “Realiza la UACM sorteo de ingreso para el semestre 2018-II”. *Mugs Noticias*, 27 de junio. Disponible en: <https://www.mugsnoticias.com.mx/noticias-del-dia/realiza-la-uacm-sorteo-de-ingreso-para-el-semestre-2018-ii/> (consultado: 17 de agosto de 2020).

- Peppercorn, Ira Gary y Taffin, Claude (2013). *Rental Housing. Lessons from International Experience and Policies for Emerging Markets*, Washington: World Bank.
- Pérez, Guadalupe. (2014). “Transición y adultez: ¿Si estudio no me caso?”, en M. Mora Salas y O. De Oliveira (coords.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Schteingart, Martha y Solís, Marlene (1994). *Vivienda y familia en México: Un enfoque socio-espacial*, tomo VIII, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Suárez, José Luis (2012). *La integración de estudiantes universitarios en el primer año de la Universidad Veracruzana*, tesis de doctorado en Sociología, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azacapatzalco.
- Teachman, Jay (1987). “Family background, educational resource, and educational attainment”, *American Journal of Sociology*, vol. 52, núm 4, agosto, pp. 548-557. DOI: 10.2307/2095300 (consultado: 15 de abril de 2019).
- Terigi, Flavia (2005). “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”, en G. Friggerio y G. Dicker (eds.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tinto, Vincent (1992). “El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”, *Cuadernos de Planeación Universitaria*, año 6, núm. 2.
- Tuirán, Rodolfo (2019). “La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 190, pp. 113-183. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/715> (consultado el 17/08/2020)
- UAM (2019). *Anexo estadístico 2018*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- UNAM (2019). *UNAM. Demanda de ingreso a licenciatura 2000-2019*, Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Administración Escolar.
- UNAM (2020). “Perfil de alumnos de primer ingreso a la UNAM”, *Portal de Estadística Universitaria*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.estadistica.unam.mx/> (consultado: 17 de agosto de 2020).

Artículo recibido: 28 de febrero de 2020

Dictaminado: 3 de agosto de 2020

Segunda versión: 20 de agosto de 2020

Aceptado: 2 de septiembre de 2020

MILPAS EDUCATIVAS

Entramados siconaturales comunitarios para el buen vivir

STEFANO SARTORELLO

Resumen:

En el marco de una perspectiva crítica de la interculturalidad, este trabajo analiza los procesos educativos y los hallazgos del proyecto de investigación-intervención “Milpas educativas para el buen vivir”. Explica los fundamentos teóricos, epistémicos y pedagógicos que están en la base del proyecto, enfatizando en el proceso de elaboración del mapa vivo en cuanto recurso y estrategia didáctica que permite salir del aula y fomentar un análisis crítico del territorio de las localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, México, involucradas en el proyecto. Los resultados muestran cómo los conocimientos generados en estos procesos tienen la potencialidad de incidir en la consolidación de los entramados siconaturales comunitarios de las localidades, propiciando la generación de procesos educativos dirigidos hacia el buen vivir de las colectividades que las habitan.

Abstract:

In the framework of critical perspectives of interculturality, this article analyzes the educational processes and findings of an intervention and research project known as “Educational Cornfields for Well-being.” The article explains the theoretical, epistemic, and pedagogical foundations of the project, emphasizing the process of preparing a live map in terms of resources and didactic strategies that permit leaving the classroom and promoting critical analysis of the indigenous and rural communities in Chiapas, Puebla, Michoacán, and Oaxaca, Mexico, that are involved in the project. The results show how the knowledge generated in these processes has the potential to influence the consolidation of socio-natural settings in the community, thus promoting the creation of educational processes directed to the well-being of community residents.

Palabras clave: educación intercultural; educación comunitaria; epistemología; población indígena; cohesión social.

Keywords: intercultural education; community education; epistemology; indigenous population; social cohesion.

Stefano Sartorello: investigador en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Prol. Paseo de la Reforma núm. 880, col. Lomas de Santa Fe, 10219, Ciudad de México, México. CE: stefano.sartorello@ibero.mx

Premisa

En su búsqueda por hallar herramientas heurísticas para comprender aquellas formas de organización y reproducción del tejido social, que son alternativas al modelo capitalista neoliberal, Gutiérrez Aguilar (2011) utiliza el término de “entramado comunitario” para designar:

[...] diversas y enormemente variadas configuraciones colectivas humanas [finalizadas a] la satisfacción de múltiples y variadas necesidades comunes [relacionadas con] la esfera de la reproducción social-natural, el espacio de reproducción de la vida humana no directa ni inmediatamente ceñido a la valoración del capital, no plenamente dominado por sus leyes, aunque casi siempre cercado y agredido por ellas (Gutiérrez Aguilar, 2011:35-36).

Al utilizar esta expresión, la autora enfatiza “en la forma del vínculo establecido –comunitario, centrado en lo común– y en la finalidad concreta que lo anima: la pluriforme, versátil y exigente reproducción de la vida en cuanto tal [...] en aquello específicamente humano que desborda una y otra vez el capital” (Gutiérrez Aguilar, 2011:36).

En otro escrito, Gutiérrez, Navarro y Linsalatta (2016) destacan la dimensión relacional de lo común:

[...] lo común no es –o nunca únicamente es– una cosa, un bien o un conjunto de bienes tangibles o intangibles que se comparten y usan entre varios. Lo común se produce, se hace entre muchos, a través de la generación y constante reproducción de una multiplicidad de tramas asociativas y relaciones sociales de colaboración que habilitan continua y constantemente la producción y el disfrute de una gran cantidad de bienes –materiales e inmateriales– de uso común [...] no podrían ser lo que son sin las relaciones sociales que los producen (Gutiérrez, Navarro y Linsalatta, 2016:7-8).

Las autoras enfatizan en la articulación entre las dimensiones social y natural de este vínculo al señalar que: “la pervivencia del género humano se sostiene fuertemente en la interdependencia con otros miembros de su misma especie y de otras comunidades bióticas” (Gutiérrez, Navarro y Linsalatta, 2016:3); así aluden a lo que denomino dimensión *socionatural* de un entramado comunitario, adjetivo que da cuenta de una característica

central de los tejidos asociativos comunitarios indígenas, a saber: la integración entre sociedad y naturaleza.¹

La conceptualización que Gutiérrez Aguilar realiza del término entramado comunitario resulta de mucha relevancia para el análisis de un proyecto como “Milpas educativas para el buen vivir”, con el que comparte un posicionamiento político crítico y oposicional con respecto del modelo societal capitalista neoliberal hegemónico y cuyo *locus* de enunciación se genera desde una perspectiva crítica en la que, en palabras de Catherine Walsh (2012:76): “la interculturalidad ofrece un *camino para pensar desde la diferencia* hacia la descolonización, la decolonialidad y constitución de una sociedad radicalmente distinta”.

Contextualización

Milpas educativas es un proyecto de investigación-intervención que se ha desarrollado a lo largo de tres años (de 2017 a 2019) en un total de 48 comunidades indígenas de distintas regiones de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, México, cuya localización precisa puede consultarse en la liga: <https://tiny.cc/yi7ebz>

La tabla 1 presenta la distribución de las 48 milpas en los cuatro estados, el número de niños, comuneros y milperos² que participaron en el proyecto y sus respectivas lenguas originarias.

TABLA 1

Milpas educativas, actores participantes y lenguas por estado

Estado	Milpas educativas	Niños	Comuneros	Milperos	Lenguas originarias
Chiapas	27	528	824	48	Tzeltal, tzotzil, ch'ol
Puebla	16	476	169	30	Náhuatl, nguíwa
Michoacán	4	172	77	13	P'urhépecha
Oaxaca	1	29	27	1	Multilingüe
Total	48	1 205	1 097	92	6

Fuente: elaboración propia.

Coordinado por Bertely y Sartorello y financiado por la Fundación W.K. Kellogg, el proyecto fue realizado por parte de un colectivo intercultural con una trayectoria veintañal integrado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI),³ la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN),⁴ así como académicas y académicos afiliados al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

Marco referencial

El propósito del proyecto puede resumirse en una frase recurrente de Bertely, que expresa la idea central de Milpas educativas: “La escuela escolariza, mientras que la comunidad educa”. Con ella se enfatiza en la importancia de la comunidad en cuanto entramado de vínculos asociativos orientados hacia la construcción de un proyecto societal colectivo y de la educación comunitaria como proceso que confronta las tendencias modernizadoras e individualizantes de una escuela oficial que históricamente ha promovido la castellanización y la aculturación, fomentando valores alejados de los principios asociados a lo que distintos pueblos indígenas de Abya-Yala identifican con el término buen vivir.⁵

En el caso de Milpas educativas, nuestro referente es el *lekil kuxlejal*⁶ de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas, que el investigador tzotzil Miguel Sánchez caracteriza de la siguiente manera:

El lekil kuxlejal o buen vivir forma parte de los modos de vida de los pueblos originarios. [...] Descansa en el trabajo, en el compromiso, responsabilidad y reciprocidad individual y colectiva. Se enfatiza y se privilegia el Bien Común para la continuidad biológica del ser humano y de la Madre Tierra junto con sus hijos (bosque, suelo, animales, incluido el hombre) y no del bien individual (Sánchez Álvarez, 2012:7).

La orientación hacia la construcción de lo común y del entramado sociocultural comunitario que lo sostiene se basa en principios y acciones como:

- a) el *ich'el ta muk'* (tomar en gran importancia, dignificar, respetar) que se refiere a las relaciones entre seres humanos y entre estos y seres vivos de la naturaleza y seres espirituales que cuidan la comunidad;

- b) el *komon ts'unbajel*, el trabajo colectivo y comunal, obligación de todos los comuneros que otorga el derecho al disfrute de los productos agrícolas, animales y del territorio;
- c) el *komon k'elbail* (cuidado mutuo, vigilancia mutua), que implica “cuidarse mutuamente, vigilar y proteger los intereses de la comunidad; vigilar y cuidar el territorio, sus montañas, aguas, animales y minerales” (Sánchez Álvarez, 2012:3-4).

Más que una utopía ligada con el imaginario de un pasado mítico asociado a una concepción estática y esencializada de las sociedades indígenas, en el caso de Milpas educativas el buen vivir es una filosofía de vida y horizonte político-societal de aquellas organizaciones indígenas anticapitalistas como la UNEM/EI y la REDIIN que, al explicitar la importancia de la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad como elemento fundamental del entramado sacionatural de una comunidad indígena, no están dispuestas a renunciar a construir un México donde sus formas de vida tengan cabida. Como señala Walsh:

Los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de estos procesos no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales/tradicionales o como subalternos porque no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinversiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad (Walsh, 2012:49)

Es justamente en el marco del movimiento altermundista opuesto a la globalización capitalista donde se posiciona el método inductivo intercultural (MI) (Gasché, 2008a, 2008b), en cuanto enfoque político-educativo del proyecto Milpas educativas que responde a una concepción crítica de la interculturalidad (Bertely Busquets, Sartorello y Arcos Vázquez, 2015; Sartorello 2016). En ella desempeña un papel central el conflicto entre el modelo societal capitalista y la “democracia activa” (Bertely Busquets, 2007a) explícita en la *praxis* de resistencia de aquellas comunidades indígenas que no se resignan a dejar de vivir de acuerdo con un horizonte societal propio y a los valores positivos que lo caracterizan.

Lejos de adherirse a una visión romántica, idealista y esencializada de las sociedades indígenas contemporáneas, esta democracia activa se da en

un contexto caracterizado por relaciones de dominación y de sumisión (Gasché, 2008a) entre sociedad nacional y sociedades indígenas, así como por las profundas asimetrías sociales, económicas y políticas que padecen estas últimas. Es en este contexto que el énfasis puesto en los valores positivos que orientan la vida de estas comunidades como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el trabajo, el respeto, la palabra, la cooperación y el control del uso egoísta del poder (Bertely Busquets, 2007b), así como la explicitación de las relaciones de solidaridad comunal, distributiva, laboral y ceremonial que regulan la vida comunitaria, se convierten en los elementos centrales de un proyecto societal en resistencia.

En Milpas educativas, esta concepción crítica de la interculturalidad, construida *en y desde* la *praxis* educativa reflexiva de la UNEM/EI, la REDIIN y sus acompañantes académicos, se ha alimentado de un diálogo constructivo con la perspectiva crítica y decolonial de Walsh (2012). Lo anterior se debe a que, por un lado, Bertely y Sartorello detectaron que las y los maestros que trabajaban en escuelas oficiales –pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (DGEI-SEP)– estaban privilegiando la dimensión pedagógica del MII a expensas de su vertientes política y epistémica que son componentes fundamentales.

Por otro lado, nos preocupaba observar la todavía limitada participación de las y los comuneros en los procesos educativos que se llevaban a cabo con el MII. Nos parecía importante involucrar a aquellos ancianos y sabios comunitarios que encarnan en sus haceres, decires y vivires los valores positivos que resultan fundamentales para consolidar aquellos entramados sacionaturales comunitarios que abonan al buen vivir de la colectividad. En nuestros análisis de las prácticas educativas que nos reportaban las y los milperos advertíamos que los docentes de la REDIIN los estaban considerando más como informantes que como *acompañantes* (Sartorello, 2010)

Fue para atender estas problemáticas específicas, y con el propósito de generar procesos educativos que contribuyeran a consolidar aquellos entramados sacionaturales comunitarios orientados hacia el buen vivir, que en Milpas educativas tomamos la decisión de llevar hasta las últimas consecuencias uno de los principios político-pedagógicos centrales del MII, según el cual el conocimiento indígena se manifiesta permanentemente

en la *praxis* diaria de los comuneros de un pueblo. De ahí la propuesta de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad:

Querer captar el conocimiento indígena y la cultura indígena en su proceso de producción en el cual se actualiza, tiene su *función* y toma su *forma*, exige que se vincule la enseñanza escolar con las actividades de la comunidad, es decir, que se realice la enseñanza fuera del aula y se la haga participar en la vida de la comunidad, lo que, desde luego, implica un cambio fundamental en el funcionamiento de la escuela (Gasché, 2008a:317).

Nuestra intención fue que salir de la escuela y meterse al territorio permitiría enfocarse en las dimensiones política y epistémica del MII, abrirse a la comunidad y ocuparse de identificar, analizar y reflexionar aquellos *conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares y vivires territorializados*⁷ por medio de los cuales se genera y consolida el entramado sacionatural comunitario que abona al bien común.

Enfatizar en los conocimientos territorializados de las comunidades fue una estrategia educativa oposicional ante una educación oficial que sigue reproduciendo las asimetrías epistemológicas que desacreditan los conocimientos de los pueblos indígenas relacionados con una forma de vida propia y radicalmente otra que cuestiona inexorablemente el modelo societal capitalista neoliberal impuesto desde el Estado y reproducido por la escuela. Retomando a Walsh:

Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida (Walsh, 2012:48).

Las milpas educativas fueron concebidas como *espacios de formación y aprendizaje* presentes en el territorio, en los cuales los comuneros, según el *calendario sacionatural*⁸ de la localidad, realizan cotidiana o temporalmente diferentes tipos de actividades en las que se construyen y comparten “un conjunto de capacidades gestuales, discursivas y mentales que abarca

el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo” (Gasché 2008b:394).

En las milpas educativas se construyen conocimientos a partir de actividades: sociales (por ejemplo, una asamblea sobre asuntos agrarios); productivas (siembra, limpia o cosecha de algún cultivo; fabricación de herramientas para el trabajo agrícola); alimentarias (preparación de tortillas, atole agrio, tamales de frijol tierno con chipilín); curativas (elaboración de un jarabe con plantas de la comunidad para aliviar la tos o bien, una limpia para curar del espanto a un recién nacido); rituales (bendición de la semilla antes de la siembra, petición de lluvia); recreativas y lúdicas (elaboración de juguetes con materiales naturales como un trompo de avellana). Estas actividades se realizan en espacios siconaturales concretos como milpas, huertas, solares, traspatios, oficios comunitarios, bosques, ojos de agua, cerros, cafetales, ríos, cocinas, mercados.

Es justamente a través de la participación en una de estas actividades y del análisis y reflexión que se realizan durante y después de la actividad como las y los niños activan y generan conocimientos, saberes, haceres, pensares, sentires y vivires territorializados asociados con el entramado siconatural comunitario para el buen vivir. Guiados por sus maestros, pero también acompañados por comuneros sabios y conocedores de la vida comunitaria, en las milpas educativas vivencian, explicitan y analizan un conjunto articulado de relaciones que les permite aprehender a vivir de acuerdo con un modelo societal propio centrado en la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad, y en los valores positivos de la sociedad indígena de la que forman parte.

Para fomentar estos aprendizajes no fue suficiente mover el foco del proceso educativo del aula a la milpa, sino que tuvimos que aprovechar los espacios de formación, análisis y reflexión colegiada previstos en el proyecto, para construir conjuntamente a los milperos principios que nos permitirían orientar el trabajo de las milpas educativas hacia la consolidación de aquellos entramados siconaturales comunitarios que abonan al buen vivir. Fue así como surgieron los cuatro pilares del MII: el pedagógico, el político, el epistemológico y el filosófico.

El *pedagógico* se sustenta en la premisa de que, a diferencia de los conocimientos occidentales sistematizados en libros, manuales o internet, el conocimiento indígena suele ser básicamente oral y vivencial y está custodiado en la memoria histórica comunitaria y en las experiencias de los habitantes de las comunidades:

[...] la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, el proceso de la cual todos los actores –niños, maestros y comuneros[...]– expresan su conocimiento [...] participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados (Gasché, 2008a:316).

Inspirado en una concepción situada y praxeológica del aprendizaje, el proceso pedagógico se desarrolla en el marco de la práctica comunitaria, con lo que, diferenciándose de aquellas perspectivas esencialistas que tienden a considerar el conocimiento indígena como algo estático, en el MII ni se toma como folclore ni se considera de modo atemporal. Por el contrario, se trata de una pedagogía que toma el conocimiento indígena, concibiéndolo de manera contextualizada y territorializada, haciendo hincapié en su carácter dinámico y cambiante, aunque también en aquellos elementos culturales esenciales (los valores positivos) que constituyen el núcleo de la cultura autónoma de cada pueblo (Bonfil Batalla, 1988).

Un conocimiento indígena que, luego de ser vivenciado, explicitado y ampliado en la actividad y luego en el salón de clase, se busca articular o contrastar con el conocimiento escolar previsto en los planes y programas de estudio, propiciando un proceso de diálogo y conflicto inter-epistémico que, potencialmente, “representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que viene siendo sujetos” (Walsh, 2012: 63).⁹

El *pilar político* enfatiza en la importancia de las luchas de organizaciones indígenas inspiradas por el movimiento zapatista como la UNEM/EI, las cuales reivindican el reconocimiento de los derechos colectivos plasmados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en los incumplidos Acuerdos de San Andrés.

A nivel macro, la importancia de este pilar radica en explicitar el horizonte político de un proyecto educativo en el que se denuncian las profundas asimetrías sociales, económicas, educativas, etcétera, producto de un sistema económico capitalista neoliberal, que pone de manifiesto la dominación que las sociedades indígenas padecen en un Estado nación como el mexicano en el que ser indígena sigue siendo sinónimo de

pobreza, atraso y marginación. Un país en el que la diversidad sociocultural y lingüística siguen siendo consideradas un déficit a eliminar y no los cimientos para construir la nación pluricultural plasmada en el artículo segundo de la Constitución. Así esta dimensión hace énfasis en la necesaria transformación del Estado y de las relaciones coloniales que oprimen a los pueblos y comunidades indígenas, dimensión que Walsh asocia a la interculturalidad crítica y decolonial en cuanto proyecto político en grado de imaginar y construir una sociedad distinta:

[...] la interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional no basados simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más bien dirigidos a la transformación estructural y sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad [...] que no busca la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que en cambio conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva (Walsh, 2012: 63)

A nivel de la micro-política, este pilar refiere a la importancia que la UNEM/EI atribuye a la comunidad como máxima autoridad ante la cual rendir cuenta del trabajo educativo realizado con las niñas y niños, que contrasta con la tendencia arraigada en gran parte del magisterio oficial sindicalizado de privilegiar sus derechos laborales en detrimento de los derechos educativos de la niñez indígena, como es el caso de los mecanismos asociados a la cadena de cambios por antigüedad y a la falta de correspondencia entre el perfil etnolingüístico de los maestros bilingües y de sus alumnos. Explicitar estos elementos en un contexto marcado por el ataque hacia el magisterio perpetrado por la administración del presidente Enrique Peña Nieto, no implicó olvidarnos de la importancia, también política por supuesto, de solidarizarnos con la lucha magisterial por defender derechos laborales legítimos, como quedó manifiesto en los debates que se llevaron a cabo en la reuniones nacionales y estatales del proyecto. Las tensiones, discusiones y negociaciones que estos debates generaron entre educadores comunitarios independientes, más cercanos a las comunidades y a sus autoridades, y maestras y maestros bilingües adscritos al sistema educativo oficial, más vinculados a sus organizaciones gremiales, han sido una constante a lo largo del proyecto.

El *pilar epistemológico* es uno de los fundamentos del MII que se manifiesta en el calendario socrionatural, el instrumento pedagógico a partir del cual, de acuerdo con la temporada del año, se selecciona la actividad productiva, alimentaria o ritual, etcétera, que se trabajará en los procesos educativos. Remitiendo a los trabajos señalados en la nota 8 para analizar el proceso de su elaboración, su estructura y funcionamiento, en este escrito es relevante destacar que, como se explica en la nota 1 al referirse a la integración entre sociedad y naturaleza, el calendario da cuenta de cómo el territorio comunitario constituye la *matriz epistémica* a partir de la que se construyen aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados socrionaturales comunitarios que propician la vida buena de la colectividad. Como Eckart Boege (2008:62) explica: “el territorio es para los indígenas una prolongación de la expresión material de la red de relaciones que construye el conocimiento colectivo [...] ya que el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble”.

El *pilar filosófico* ha sido uno de los más marcados en los procesos educativos de las milpas porque enfatiza en la dimensión ontológica de esta propuesta educativa, dejando en claro que “la descolonización no es simplemente un asunto intelectual y político sino, y más importante aún, un asunto de existencia” (Walsh 2012:64). Se trata de un tema estrechamente vinculado con un aspecto medular del MII que Gasché ha tratado ampliamente (Gasché 2008a, 2008b) cuando hace referencia a la *ambivalencia*:

En los alumnos y profesionales indígenas, esta ambivalencia es un componente que estructura su persona: lo positivo de su propia sociedad, con que ellos se han socializado, todo lo placentero de la vida familiar y social, la igualdad entre comuneros, el hecho de compartir, de cooperar y de concelebrar ha dejado impresiones afectivas indelebles en la memoria de la persona que ha crecido en el medio indígena. [...] pero sobre ella pesa la dominación con su negatividad y desprecio en el marco más amplio de la sociedad nacional y en la ciudad. Esta negatividad es interiorizada en grados variables por los mismos comuneros, y lo es a menudo hasta tal punto que algunos rechazan sus tradiciones en la comunidad misma y consideran que éstas son del pasado y que el futuro consistirá en vivir como los blancos omestizos (Gasché, 2008b:388).

Es justamente por ello que –en los diplomados sobre el MII que se han llevado a cabo en los últimos diez años en los cuales se han formado las y los milperos adscritos al proyecto– la reflexión sobre la ambivalencia ha sido un tema fundamental que ha permitido primero concientizar y luego empoderarlos étnicamente, ayudándoles a re-descubrir y re-apropiarse de los valores indígenas en los que habían sido educados, pero que habían “olvidado” a raíz de la formación recibida en las escuelas normales (mejor dicho “normalizadoras”) y del *habitus* desarrollado a lo largo de la profesión docente en la que han hecho propios los valores asociados con castellanización, aculturación y desarrollismo.

En los procesos educativos realizados con los mapas vivos, por ejemplo, este pilar ha sido fundamental para re-afirmar aquellos valores propios vinculados con la filosofía del buen vivir, que sintetizan el horizonte de vida de las comunidades que hacen lo posible para contrarrestar los anti-valores propugnados por la sociedad capitalista neoliberal hegemónica como son: el individualismo, la importancia del dinero y de la riqueza monetaria, el éxito personal, el desprecio hacia las labores agrícolas, la búsqueda de bienes de consumo suntuario o la negación de creencias ligadas a la espiritualidad indígena.

Estos anti-valores han penetrado fuertemente los entramados socio-naturales comunitarios indígenas, debido a factores y procesos diversos y articulados entre sí como:

- la migración de regreso de los jóvenes que han salido de sus comunidades para ir a trabajar a Estados Unidos, al norte de México, a la Riviera Maya y centros urbanos como la Ciudad de México y Puebla;
- las televisiones que desde hace algunos años han reemplazado los aparatos radiofónicos y que, en la actualidad, representan el principal medio de comunicación masiva presente en las casas indígenas donde suelen estar prendidas todo el día transmitiendo programas de baja calidad emitidos por las televisoras comerciales;
- la creciente inserción de las economías campesinas indígenas en los circuitos regionales de comercialización de productos industriales de baja calidad que llegan a las comunidades;
- las diferentes iglesias, sectas y religiones, en particular las evangélicas y las protestantes; y

- la escuela, principal factor de aculturación y castellanización de las comunidades indígenas.

Sin negar esta realidad, en Milpas educativas asumimos que las personas indígenas han hecho propios algunos de los valores, comportamientos y formas de vida característicos de la sociedad urbana y capitalista. Sin embargo, nos hemos propuesto de-construir esta ambivalencia en los procesos educativos realizados en las milpas, contrastando valores, hábitos y comportamientos de la sociedad capitalista, urbana y occidental, con valores propios como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el trabajo, el respeto, la palabra, la cooperación y el control del uso egoísta del poder.

De la misma manera, al analizar las diferentes actividades –sociales, productivas, alimentarias, rituales– que se llevaron a cabo en las milpas educativas, se ha buscado explicitar aquellas relaciones de solidaridad comunal, distributiva, laboral y ceremonial que caracterizan la interacción entre personas y familias de una misma comunidad y de comunidades vecinas, y que representan elementos centrales de aquellos entramados sacionaturales comunitarios dirigidos hacia el bien común.

En este sentido, gracias a la reflexión que uno de los sabios tzotziles de la REDIIN que ha acompañado este proyecto con sus palabras y consejos, en Milpas educativas hemos asumido que en la vida comunitaria y en las personas indígenas siempre están presente tanto el *lekil* como el *ch'opol kuxlejal* (el mal vivir, en una traducción literal), y que justo por ello es necesario enfatizar la importancia de los valores positivos y contrastarlos con aquellos anti-valores que han penetrado el entramado sacionatural comunitario para fortalecer los principios axiológicos que las personas indígenas asocian con la buena vida.

La búsqueda de la articulación entre estos cuatro pilares ha sido uno de los retos del proyecto. Uno de los principales recursos que desarrollamos para este fin fue el mapa vivo.¹⁰

Mapeando entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir

Retomando la experiencia del cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely Busquets, 2007a), concebimos el mapa vivo como un recurso educativo para explorar y analizar los entramados sacionaturales comunitarios de las localidades involucradas. Como destacan las milperas de la comunidad de Ocpaco, Huauchinango, Puebla:

La premisa era comprender el tejido social y político local, así como su impacto en el entorno. [...] Conforme diseñábamos el mapa, recreábamos el concepto de territorio, que no es únicamente un espacio geográfico, sino un conjunto de relaciones que interactúan en él y sobre él (REDIIN, 2019: 66)

Un mapa vivo¹¹ es una cartografía propia y contextualizada que pone énfasis en elementos y procesos claves que conforman el territorio de las localidades indígenas, como es la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad. Así lo explican las y los milperos de Cherán (Michoacán) al referirse al mapa vivo de la fiesta del Corpus:

El mapa representa con sus dibujos que no solamente las y los habitantes se consideran como vivos, sino también la naturaleza como son los cerros que circundan la comunidad y las milpas que alimentan a los humanos (REDIIN, 2019:92).

La fiesta tiene, por un lado, una dimensión simbólica para la comunidad, porque forma parte de su propia historia e identidad colectiva, por el otro, una dimensión ontológica que se manifiesta en esa profunda integración Sociedad-Naturaleza-Espiritualidad que reafirma y fortalece valores propios de la sociedad p'urhépecha como el respeto y la reciprocidad que no solo abarcan a las personas, sino también a los seres de la naturaleza para pagar la deuda que han contraído con la tierra por el alimento (REDIIN, 2019:95).

En un mapa vivo se plasman aquellos conocimientos, saberes, haceres, vivires y sentires que las y los habitantes de la comunidad desarrollan en actividades sociales, políticas, productivas, alimentarias, rituales que realizan en el territorio comunitario para vivir según su cosmovisión y los valores societales vigentes. En palabras de las milperas de Ocpaco, Huauchinango, Puebla: “El mapa es también una estrategia didáctica que ayuda a reflexionar sobre qué significa comunidad. Por ese motivo, el mapa puede entenderse como el conjunto de relaciones que tiene lugar en el territorio” (REDIIN, 2019:70)

Sin embargo, mostrando cómo en Milpas educativas hemos logrado deconstruir, des-esencializar y complejizar el concepto de territorio indígena y, de esa manera, problematizar los entramados sionaturales comunitarios que intervienen en ello, en los mapas vivos se plasmaron aquellas proble-

máticas ambientales, políticas, religiosas, económicas que, por un lado, dan cuenta de los conflictos y las amenazas que atraviesan los territorios indígenas y rurales en la actualidad y, por el otro, desarticulan y tensionan los entramados comunitarios y ponen en entredicho el mantenimiento de la vida buena. Como explican las milperas de Ocpaco:

Pero es importante no idealizar ni esencializar la relación con el territorio, sino más bien discutir y señalar los distintos conflictos, articulaciones y amenazas que lo transforman y que cambian la experiencia de vida de los hombres y las mujeres que realizan ahí sus actividades cotidianas. (REDIIN, 2019:66).

O, en palabras de las maestras y comuneras de la milpa educativa de Trancas, Zoquitlán, Puebla:

Este mapa muestra el amplio conocimiento que los comuneros de Trancas tienen de los diferentes bienes naturales que los rodean, pero es también un relato doloroso de las actividades y circunstancias actuales que representan amenazas para la vida y el bienestar de su territorio. [...] Este mapa no muestra todo su territorio, pero recuerda su historia y también el daño que han sufrido sus tierras. La siembra del temporal, por ejemplo, ya no es la misma de antes, pues Trancas es tan seco como nunca antes, y en el temporal ellos observan con tristezas cómo se escuchan las avionetas de propiedad de avícolas que surcan los cielos para asustar las nubes para que no llueva¹² (REDIIN, 2019:76).

En otro testimonio, milperos tzeltales de Yajalón (Chiapas) dan cuenta de una problemática que afecta el entramado sacionatural de su comunidad:

Ya tenemos tiempo que no hemos estado celebrando el tres de mayo. Porque el señor pertenece a una religión que se llama la Profecía. El ya no cree nada en esto. La última vez que hicimos fiesta, lo que hizo fue quitarle la ofrenda que habíamos puesto a la madre tierra. [...] No hemos llegado hasta ahorita a un acuerdo. Ahorita nos cuesta un poco de trabajo conseguir el agua y en tiempos de sequía se va a hacer más difícil (REDIIN, 2019:81).

Estas tensiones, amenazas y conflictos dependen de factores tanto endógenos como exógenos como son, por mencionar algunas, las siguientes problemáticas plasmadas en los mapas vivos:

- La tala ilegal de árboles y el narcotráfico en la meseta p'urhépecha.
- La violencia ejercida por grupos paramilitares coludidos con autoridades municipales que padecen las comunidades tzeltales y ch'oles de los municipios chiapanecos de Ocosingo, Chilón, Yajalón y Petalcingo.
- Los conflictos intra o intercomunitarios entre afiliados a diversos partidos políticos y/o a grupos religiosos que se vive en municipios tzotziles de los Altos de Chiapas como Zinacantan, Bochil, Chenalhó y Simojovel de Allende.
- El acaparamiento de las tierras de mejor calidad con acceso al agua por parte de hacendados o ganaderos.
- La presencia de mineras o de empresas agroindustriales y avícolas que acaparran los recursos minerales e hidrogeológicos del territorio dejando sin agua a las comunidades de Tehuacán y San Marcos Tlacoyalco (Puebla).

Por medio de un mapa vivo, las y los milperos, niños y acompañantes comunitarios que participan en el proceso de su elaboración, generan entonces un recurso educativo que les permite analizar y reflexionar colectivamente sobre la vida en el territorio comunitario y, según el caso, promover aquellas actividades y prácticas sociales que fortalecen la buena vida de la comunidad, o bien concientizar a los niños y demás comuneros para evitar o tratar de intervenir en las que deterioran el entramado sacionatural comunitario.

Se trata, por lo tanto, de una herramienta educativa que tiene el potencial de contribuir a lo que Gutiérrez, Navarro y Linsalatta (2016) denominan *tejer lo común* de acuerdo con un horizonte societal propio inspirado en los principios del buen vivir. En este sentido, en las experiencias de las milpas educativas hemos notado que, más allá del producto (el mapa vivo en sí), lo más importante en términos de aprendizaje para la buena vida fue el *proceso* de su elaboración. Un proceso vivencial, inductivo y colaborativo en el que se generan aprendizajes intra e inter-generacionales que permiten mirar, mapear, leer, pensar críticamente el territorio propio y el entramado sacionatural comunitario que lo configura, identificando aquellas prácticas sociales que abonan al mantenimiento de la vida buena, o bien aquellas problemáticas que intervienen negativamente en ello.

Este proceso inicia con la identificación de la actividad, experiencia, problemática que se pretende analizar y representar, lo que implica un primer

nivel de colaboración y diálogo entre los diferentes actores comunitarios involucrados: niñas y niños, maestras y maestros, madres y padres y personas de la comunidad que conocen bien el territorio y son consideradas sabias porque encarnan en sus haceres, decires y vivires aquellos valores asociados a la buena vida que fortalecen el entramado socrionatural comunitario.

El paso siguiente es el recorrido por el territorio, actividad que suele ocupar la casi totalidad del día. Es justamente al caminar por aquellas partes de la localidad que se han seleccionado, en función de los objetivos de aprendizaje, cuando el proceso de interaprendizaje entre los participantes se desarrolla de forma espontánea, natural e inductiva, aprovechando los elementos, situaciones y actividades que el propio territorio socrionatural, libro vivo denso de oportunidades para aprender, ofrece a todos y cada uno de los participantes: “El recorrido tuvo una función pedagógica para los niños y las niñas que hicieron su maqueta y dibujaron lo que experimentaron allí. Esto ofrece un canal de expresión para ellos, así como de creación y producción compartida de vivencias territoriales” (REDIIN 2019:70.)

Recorrer el territorio, caminarlo, conocerlo y re-conocerlo activa un proceso de aprendizaje vivencial que nos gusta denominar *praxeológico*, que implica identificar espacios y lugares, observar plantas y cultivos, ver o escuchar animales e insectos de especies distintas, percibir el calor del sol o bien la frescura de la brisa matutina, oler la humedad al ingresar al bosque, tocar el agua fría de arroyo, así como otras experiencias sensoriales que la naturaleza, escuela viva llena de recursos de aprendizaje, pone a disposición. Hacer el recorrido implica también convivir de otra manera con las y los compañeros de salón, maestros y adultos que acompañan la actividad; implica darse tiempo para compartir e intercambiar aquellos alimentos y bebidas que se trajeron para mitigar el hambre y la sed.

Estar *en el* territorio implica escuchar con respeto las historias que la experta comunitaria va contando al pasar por un determinado lugar, narraciones recuperadas de su memoria viva y que enfatizan en las conductas propiciatorias que permiten mantener el pacto con una naturaleza que es madre, pero que hay que respetar y venerar para no olvidar que somos sus huéspedes y no sus dueños. En suma, recorrer el territorio implica activar aquellas prácticas que contribuyen a consolidar el entramado socrionatural comunitario y a explicitar aquellos valores asociados a la buena vida que reflejan una filosofía de vida y una cosmovisión propia centrada en la integración entre seres humanos, naturaleza y espiritualidad.

Pero también recorrer el territorio comunitario implica observar, escuchar y darse cuenta de aquellas situaciones, actividades y problemáticas que perjudican el mantenimiento de ese entramado y afectan la vida buena de la comunidad, como es el caso de los siguientes problemas, por mencionar algunos, que salen en los mapas:

- El drenaje comunitario, resultado de un programa federal que prometió traer consigo “progreso y desarrollo” y que está contaminando el río de la comunidad donde antes la gente sacaba el vital líquido cuando era temporada de seca, y donde los niños iban a bañarse y a aprender a pescar con sus abuelitos.
- El vecino que fumiga su cafetal y, de paso, también sus pulmones, con la bomba aspersora llena de aquel pesticida que le ha entregado la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, y que el viento esparce también hacia el cafetal orgánico de su compadre, quien además ahí tiene las cajas donde cría a sus abejas meliponas que pronto se morirán envenenadas.
- La cantina ubicada en la orilla del pueblo, en la que los señores llegan a malgastar el poco dinero de programas federales que entregan limosna para “compensar” los bajos precios que los *coyotes* afiliados a las grandes empresas agroindustriales imponen a los campesinos empobrecidos.

Recorrer el territorio implica observar y analizar lo que sucede y valorarlo en relación con el horizonte del buen vivir; mirar críticamente el territorio socionatural y pensar en cómo intervenir en ello para generar las condiciones para la vida buena o, por lo menos, evitar su deterioro. Así los explican las y los milperos de una comunidad tzeltal de Yajalón:

Todas las actividades que han hecho son las que van formando el mapa. Además, participan los ancianos, las señoras, los niños. [...] Ya teniendo el mapa finalizado o desde el mismo proceso de elaboración, vienen los niños, participan y dan su opinión y reflexión de las problemáticas: la resistencia de la luz; la contaminación del río por el drenaje; los químicos; los coyotes que están pagando a peso el kilo de guineo. Entonces, a partir de las actividades se elabora el mapa y, a partir del mapa, seguimos reflexionando sobre las actividades (REDIIN, 2019:86).

Una vez realizado el recorrido, las y los participantes se reúnen en la escuela para conversar, compartir y discutir lo que han observado y vivenciado. Este compartir colectivo se convierte en un espacio clave para que las y los niños, las y los maestros, madres y padres de familia, así como las y los expertos comunitarios que los acompañaron y guiaron, compartan lo que Gustavo Esteva (2019) denominaría como sus *sentipensares* relacionados con la buena vida. La expresión se refiere a aquel conjunto integrado y articulado de emociones, ideas, pensamientos, reflexiones, opiniones y argumentos por medio de los cuales se explicitan las concepciones de los participantes sobre el entramado comunitario.

Se trata de un diálogo, colegiado e intergeneracional, que involucra y activa saberes, haceres, sentires, pensares y vivires que las y los participantes intercambian para acordar lo que plasmarán en su cartografía pero, sobre todo, este diálogo deja de manifiesto la integralidad de los conocimientos propios para el buen vivir que se activan por medio del proceso de elaboración de un mapa vivo, generando además la oportunidad de articularlos con los conocimientos escolares. En palabras de las milperas de Chichauxtla:

El hacer este mapa propio permite a las nuevas generaciones visualizar lo que aún existe en la comunidad y que dentro de cada actividad existe una gama de conocimientos propios originarios importantes que podrían articularse al conocimiento científico de manera pertinente (REDIIN, 2019:73).

Reflejando el carácter inductivo, colegiado y reflexivo del proceso de elaboración de un mapa vivo, tanto el recorrido como el análisis colegiado realizado *ex post* propician que se complete de muchas historias, reflexiones, experiencias, problemáticas, esperanzas, etcétera, por medio de las cuales las y los autores representan la vida (la buena y la mala) que caracteriza su localidad. Al respecto, no es de menor importancia señalar que, como reflejo del pilar político que sostiene el MII en las milpas educativas, en algunos de los mapas vivos se representó un territorio en el que se enaltece y dignifica la vida campesina indígena, legitimando un modelo societal propio, centrado en los valores positivos asociados al buen vivir, que intencionalmente se quieren contrastar y poner como contraejemplo ante el modelo capitalista neoliberal. Así lo expresan las y los milperos de Cherán cuando explican lo que han dibujado en su mapa:

[...] los niños y las niñas que en los días previos a la fiesta participan en el intercambio de alimentos en miniatura, no solo están jugando, sino que están aprendiendo valores positivos como la reciprocidad y la posibilidad de una economía alternativa basada en el trueque y no en el dinero (REDIIN, 2019:95).

[...] la tarde anterior al día de la fiesta en que hombres jóvenes y niños recorren las calles de la comunidad cargando una *katárakua* (construcción de madera, en forma piramidal, con panales de abejas silvestres, otros animales y plantas del bosque) [...] Este momento simbólico les recuerda que no podemos disponer de los bienes comunes al ritmo que lo hace la sociedad de consumo. Es necesaria una autolimitación en su aprovechamiento con tal de preservar el territorio y los recursos (REDIIN, 2019:95).

Sin embargo, como se mencionó, los mapas vivos dan cuenta también de las problemáticas y afectaciones que caracterizan un territorio sionatural comunitario atravesado por las tensiones entre modelos societales contrapuestos, como el capitalista neoliberal y el indígena campesino. Estas tensiones y conflictos intervienen en la configuración de entramados cada vez más complejos, tensionados, erosionados y fragmentados que, difícilmente, pueden generar las condiciones para el mantenimiento de lo que tradicionalmente se consideraba como la vida buena.

El proceso de elaboración de un mapa vivo culmina con su validación por parte de actores comunitarios que no han participado en su realización. Por un lado, lo anterior refleja la importancia que, a lo largo de la trayectoria de la UNEM/EI y de la REDIIN, se ha reconocido a la comunidad como máxima autoridad educativa a la que son tenidos a responder los maestros. Por otro lado, sin embargo, la validación del mapa permite generar las condiciones para que el análisis del tejido social comunitario trascienda la comunidad educativa cercana y se abra a otros actores comunitarios que pueden contribuir a identificar procesos y acciones que incidan en la consolidación del entramado sionatural que está a la base de la buena vida colectiva.

Madres y padres de familia, autoridades escolares y comunitarias que no han participado en la elaboración del mapa vivo son invitados a escuchar la presentación de este material educativo y, en un primer momento, se les pide sugerir posibles modificaciones y cambios para mejorarlo. En un segundo momento, sin embargo, la invitación a participar tiene el objetivo

de involucrarlos en el proceso de análisis crítico del entramado sacionatural comunitario y de las condiciones que propician la buena vida de la comunidad, ampliando con los *sentipensares* resultantes de sus experiencias, vivencias y conocimientos, los análisis y reflexiones que realizaron las y los autores del mapa vivo.

De esa manera, no solo se da cuenta a los genitores y autoridades de los procesos educativos y de los aprendizajes para la buena vida que han realizado con los niños en la milpa educativa de la localidad, sino que se les involucra en el proceso de ampliación de estos saberes, haceres, sentires y vivires, tratando, en la medida de lo posible, de hacerlos partícipes y corresponsables de cuidar y fortalecer el entramado sacionatural comunitario que está en la base de la buena vida de la comunidad.

Lo anterior no siempre se ha logrado, por supuesto. En algunos casos, por ejemplo, se ha podido involucrar a los padres de familia en las problemáticas que surgieron de los procesos educativos realizados en las milpas, como cuando se sensibilizaron a los de una escuela de una comunidad tzotzil de Simojovel de Allende (Chiapas) sobre la importancia de reducir el consumo de comida chatarra y reactivar hábitos alimentarios más sanos utilizando los productos del campo. Otro ejemplo es cuando dos padres de familia de una comunidad de Zoquitlán (Puebla) se presentaron a un taller de formación de milperos realizado en la Ciudad de México, en septiembre de 2019, para decirnos que, aunque la maestra que había trabajado con ellos a lo largo de casi tres años se había tenido que cambiar de centro educativo, ellos estaban tan convencidos de la importancia del trabajo de las milpas educativas que habían realizado junto a ella que, de ahí en adelante, serían ellos mismos quienes se encargarían de sensibilizar a la nueva maestra y explicarle cómo se trabaja para la buena vida, dejando claro el arraigo del proyecto en esta localidad.

Sin embargo, en otras ocasiones se han generado problemas que han surtido consecuencias negativas. Ha sido el caso de la maestra de una escuela no oficial de Zinacantan (Chiapas) quien, durante una asamblea escolar fue encarada y severamente regañada por un padre de familia que no estuvo de acuerdo que su hijo varón hiciera la masa para las tortillas que se iban a consumir durante una actividad, ya que él consideraba que se trataba de una labor propia de las niñas, y que estaba muy mal que la maestra enseñara estos hábitos a los varones. Fue tanta la presión del padre y otros señores que compartían su malestar, que la maestra fue obligada

a abandonar la escuela y, en esta comunidad que tenía años participando con la REDIIN, el proyecto de Milpas educativas se tuvo que cerrar.

No obstante casos como este, las experiencias relatadas por las y los milperos indica que fomentar la participación social de la comunidad y propiciar su involucramiento en los procesos educativos de las milpas a través de la validación de los mapas vivos han sido una forma eficaz de hacerlos partícipes de la importancia de consolidar el entramado socionatural comunitario y, de esa manera, se ha revelado una oportunidad para, desde la escuela, contribuir a generar las condiciones para la promoción del buen vivir en la comunidad.

Un proyecto defectuoso

No encuentro mejor expresión que la señalada, con la que María Bertely solía referirse a un proyecto como Milpas educativas para el buen vivir, caracterizado por una incesante e inacabada búsqueda por fortalecer aquellos entramados socionaturales comunitarios que propician la vida buena. Un proyecto defectuoso, en el que no hemos logrado ir más allá de una primera aproximación teórico-metodológica para enfrentar una problemática compleja y articulada, en la que no cabe duda de que los procesos educativos pueden desempeñar un papel relevante, pero también muy relativo, ya que, como hemos visto, hay otros procesos sociales, políticos, económicos, etcétera, tanto endógenos como exógenos, que inciden en lo común. Hecha esta aclaración, me parece importante destacar algunos aprendizajes fundamentales madurados.

En primer lugar, la explicitación de los cuatro pilares del MII ha resultado fundamental para que las y los milperos lograran apropiarse de forma integral de este enfoque educativo y de sus potencialidades para ir más allá de una educación intercultural centrada en lo escolar (articulación entre conocimientos indígenas y escolares) y empezar a caminar hacia una interculturalidad crítica que, desde la escuela, pero con la colaboración activa de las y los comuneros y, sobre todo, con la mirada puesta en la dinámicas territoriales, trate de intervenir en los procesos de construcción del entramado comunitario y orientarlos hacia el buen vivir.

En este sentido, es menester destacar la importancia de la participación de las y los sabios y expertos comunitarios que encarnan en sus haceres, decires, sentires, pensares y vivires, los valores positivos de la comunidad

que permiten tejer lo común y orientarlo hacia ese horizonte societal. Su acompañamiento cercano ha sido fundamental para que las y los niños y demás participantes profundizaran en aquellos valores y significados propios asociado a la buena vida.

Otro aprendizaje fundamental ha sido la insistencia en salir del aula para ir al territorio de la comunidad para aprender *en y de* las situaciones, experiencias y problemáticas ahí presentes. Libro vivo lleno de oportunidades para aprender, el territorio sacionatural ha demostrado ser un acervo de conocimientos, saberes y vivires contextualizados que ofrecen la oportunidad de analizar críticamente la realidad comunitaria y reflexionar sobre los procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, etcétera, que propician la buena vida de la comunidad, o que más bien contribuyen a su deterioro.

En función de ello, el mapa vivo, y sobre todo el proceso colaborativo para su elaboración, ha sido una estrategia metodológica relevante para observar, analizar y comprender críticamente los procesos sacionaturales que intervienen en el territorio comunitario y que repercuten inexorablemente en la conformación del tejido comunitario. No cabe duda de que, en el futuro próximo, en aquellas milpas educativas que siguen trabajando aun cuando el proyecto financiado por la Fundación Kellogg ha terminado, hará falta explorar más a fondo los usos pedagógicos de un recurso educativo como el mapa vivo que no ha sido aprovechado plenamente, pero que ha dado muestra de toda su potencialidad.

Finalmente, aunque haya sido el resultado de la reflexión *ex post* que se ha emprendido cuando analizamos críticamente el *corpus* generado durante tres intensos años de trabajo, se considera que la categoría teórica “entramado sacionatural comunitario”, desarrollada a partir de los planteamientos de Gutiérrez Aguilar (2011), abre vetas inexploradas que podrían fortalecer el trabajo político-educativo de la UNEM/EI y la REDIIN. Esta categoría heurística necesitará ser apropiada y operativizada por parte de las y los milperos para contribuir a identificar, por un lado, aquellos actores comunitarios (las autoridades comunitarias principalmente) con los cuales es necesario colaborar más de cerca y, por el otro, aquellas situaciones en las que es posible intervenir para dar continuidad al interminable asunto de generar procesos educativos que abonen al buen vivir de las comunidades indígenas.

Notas

¹ Varios autores, entre ellos Gasché (2008b), Toledo Llancaqueo (2007), Toledo y Barrera-Bassols (2008), Boege (2008), señalan la importancia de la integración entre sociedad y naturaleza en cuanto matriz epistémica de las comunidades indígenas rurales. Desde esta perspectiva, el territorio indígena abarca varias dimensiones como son la política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), la cultural (como espacio socialmente organizado, significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), la simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen), y la natural (que se refiere a los recursos naturales y a las prácticas agrícolas producidas de manera colectiva y de carácter intergeneracional y acumulativo). En este sentido la integración entre sociedad indígena y naturaleza no es solamente física, sino sociocultural y espiritual y, por lo tanto, tiene importantes implicaciones epistémicas que se repercuten en las pedagogías indígenas por medio de las cuales se construyen y transmiten los conocimientos, habilidades y valores culturalmente propios. Derivado de lo anterior, en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008, 2008b), enfoque que orienta el proyecto Milpas educativas, asumimos que la integración sociedad-naturaleza-espiritualidad, que asume su forma concreta en las diferentes actividades que los habitantes de una comunidad indígena rural desarrollan cotidianamente en el territorio sacionatural comunitario, representa la matriz epistémica de las sociedades indígenas rurales, y es por ello que, en nuestra perspectiva, constituye la fuente privilegiada para identificar aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, etcétera, propios, que caracterizan el entramado sacionatural comunitario para la vida buena de una colectividad asentada en un territorio específico.

² A lo largo de este escrito se utilizará el término milpero(a) para referirse a las y los educadores comunitarios o maestros que estuvieron a cargo de los procesos educativos en las escuelas asociadas a cada milpa educativa.

³ La UNEM/EI está integrada por educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de Chiapas políticamente cercanos al movimiento zapatista.

⁴ REDIIN es una organización independiente integrada por maestras y maestros bilingües de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca.

⁵ Expresión con la que suele traducirse en español términos propios como *sumak kawsay* o *suma qamaña*.

⁶ En lengua maya tzeltal *lekil kuxlejaj* es un término compuesto en el que *lekil*= bien, *kux*= vivir, *lejaj*= buscar, por lo que suele traducirse como buscar vivir bien o buscar el buen vivir, entendiéndose con ello una forma de vida acorde a la cosmovisión propia y a los valores positivos vigentes en la comunidad.

⁷ Con esta expresión, que se ha ido desarrollando y afinando a lo largo del proyecto Milpas educativas, se refiere a los múltiples e interconectados aprendizajes que se activan en una propuesta educativa integral centrada en las dinámicas sociales, políticas, productivas, espirituales, etcétera, que atraviesan el territorio de una localidad indígena rural. Con ella se pretende ir más allá de lo que en anteriores trabajos realizados con la UNEM/EI y la REDIIN denominábamos contenidos, habilidades, actitudes, reflejando una concepción del aprendizaje más vinculada con la escuela que con la vida, como es el caso de Milpas educativas. No es de menor importancia señalar que una contribución importante para esta reflexión ha sido el seminario sobre “Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común”, organizado en noviembre de 2018 en el Antiguo Colegio de San Ildefonso de la Ciudad de México. En él participaron, entre otros, Gustavo Esteva y Gunther Dietz, cuyas aportaciones, recopiladas en un libro de reciente publicación al que remito (Sartorello, 2019), destacan justamente en los saberes, haceres, poderes, sentires y vivires que caracterizan los conocimientos socioculturalmente situados y los procesos de diálogo que intervienen entre ellos.

⁸ El calendario sacionatural es una de las herramientas pedagógicas más importantes del MII en el que se plasma la relación entre las

actividades sociales, productivas, alimentares, rituales, etcétera, que las y los comuneros realizan para vivir según su cosmovisión y los elementos climáticos, minerales, vegetales, animales y espirituales presentes en el territorio de la comunidad. Tiene una forma circular y está integrado por diferentes círculos concéntricos en los que, partiendo de adentro hacia afuera, se plasman los meses del año de acuerdo con el calendario propio y el calendario gregoriano, los indicadores de la temporada climática (sequía, lluvia, viento, etc.) y, de acuerdo con cada temporada, los que se refieren a las plantas, animales y demás seres vivos, así como las diferentes actividades que las y los comuneros y las y los niños de la localidad realizan en correspondencia a cada una de ellas. Cada calendario sacionatural es distinto porque se acopla a las características específicas de la localidad y, además, puede variar y modificarse según los cambios territoriales debido a factores endógenos y exógenos. Para una explicación detallada del proceso de elaboración y uso pedagógico: Bertely Busquets (2004, 2011, 2012); REDIIN (2019:29).

⁹ En los ejemplos reportados más adelante veremos como el trabajo con el mapa vivo ha posibilitado en cierta medida estos diálogos y conflictos interepistémicos.

¹⁰ Además del mapa vivo, a lo largo del proyecto trabajamos con otra herramienta educativa que nos resultó muy útil para enfatizar en los valores positivos relacionados con el buen vivir de la comunidad: la foto voz. Para una descripción de los materiales elaborados por medio de esta herramienta educativa se remite a REDIIN (2019:101-150).

¹¹ Los mapas vivos que se mencionan a continuación pueden ser observados en el libro electrónico *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha* (REDIIN, 2019), disponible en libre acceso en la página web del INIDE: www.inide.iberomx

¹² El comunero se refiere a las avionetas de las compañías avícolas que surcan los cielos de la comunidad de Trancas rociando las nubes con sustancias químicas que provocan su disolución y que impiden la caída de las lluvias que tanto necesitarían sus cultivos.

Referencias

- Bertely Busquets, María (ed.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Ciudad de México: Fondo León Portilla/Secretaría de Educación Pública/Organización de Estados Americanos/ Unión de Maestros de la Nueva Educación/ Santillana.
- Bertely Busquets, María (2007a). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Ciudad de México/Lima: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bertely Busquets, María (2007b). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Ciudad México/Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/ Fundación Ford/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely Busquets, María (ed.) (2012). *Tarjetas de auto-interaprendizaje*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Secretaría de Educación Pública/Red de Educación Inductiva Intercultural / Universidad Pedagógica Nacional.

- Bertely Busquet, María; Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (eds.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala.
- Bertely Busquet, María; Sartorello, Stefano Claudio y Arcos Vázquez, Francisco (2015). “Vigilancia cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural”, *Desacatos*, núm. 48, pp. 32-49. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n48/n48a3.pdf>
- Boege, Eckart (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonfil, Batalla, Guillermo (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Anuario Antropológico*, núm. 86, pp. 13-53. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Esteva, Gustavo (2019). “El camino hacia el diálogo de vivires”, en Sartorello (coord.) *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, pp. 133-168.
- Gasché, Jorge (2008a). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala pp.279-366
- Gasché, Jorge (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp.367-399.
- Gutiérrez, Raquel; Navarro, Mina y Linsalatta, Lucía (2016). “Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión”, en D. Inclán, L. Linsalatta y M. Millán (coords.) *Modernidades alternativas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2020/05/modernidades-alternativas.pdf>
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2011). “Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro”, en R. Gutiérrez (ed.) *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, col. Textos Rebeldes, Cochabamba: Pez en el Árbol, pp.31-56. Disponible en: https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras_para_tejernos__resistir_y_
- REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, Ciudad de México: Red de Educación Inductiva Intercultural/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación-Universidad Iberoamericana/Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social /Fundación W.K. Kellogg.
- Sánchez Álvarez, Miguel (2012). “Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir”, en S. Sartorello, A. Ávila y E. Ávila (coords.), *El buen vivir: miradas*

- desde adentro de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas/ Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 1-9. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306032043_El_buen_vivir_miradas_desde_adentro_de_Chiapas
- Sartorello, Stefano (2010). “Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, *REDHES*, vol. 3, núm. 2, pp. 21-48. Disponible en: <https://doctrina.vlex.com.mx/vid/teorizacion-intercultural-maestro-modelo-300242906>
- Sartorello, Stefano (2016). “Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas”, *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>
- Sartorello, Stefano (2019) (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: https://www.academia.edu/41254290/Di%C3%A1logo_y_conflicto_interepist%C3%A9micos_en_la_construcci%C3%B3n_de_una_casa_com%C3%BAn
- Sartorello, Stefano; Ávila, Agustín y Ávila, Enrique (2012). *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas/ Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306032043_El_buen_vivir_miradas_desde_adentro_de_Chiapas
- Toledo Llancaqueo, Víctor (2007). “El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas”, en L. Concheiro y F. López (eds.), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el común y la propiedad privada*, col. Estudios e Investigaciones, Ciudad de México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria/Cámara de Diputados, IX Legislatura.
- Toledo Llancaqueo, Víctor y Barrera Bassols, Manuel Narciso (2008). *La memoria bio-cultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona: Icaria Editorial.
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito: Abya-Yala.

Artículo recibido: 28 de abril de 2020

Dictaminado: 21 de septiembre de 2020

Segunda versión: 23 de septiembre de 2020

Aceptado: 23 de septiembre de 2020

ANOTACIONES PARA REORIENTAR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

MARIO RUEDA BELTRÁN

Resumen:

El presente trabajo comparte algunas reflexiones sobre las políticas de evaluación aplicadas en el sector educativo, con la finalidad de advertir sobre sus limitaciones como único recurso para mejorar el sistema escolar y cuestionar la visión dominante que reconoce como verdadero cualquier resultado producido por un ejercicio de evaluación. El texto propone tomar en cuenta las experiencias derivadas de dichas políticas, como germen para la orientación de las futuras iniciativas de evaluación. Al destacar algunas características prominentes de la evaluación, como su poder de orientación, el predominio en su aplicación de una lógica de distribución de premios y castigos o el efecto nocivo ante las consecuencias de alto impacto, entre otras, la propuesta es la construcción de otra perspectiva para diseñar y aplicar las prácticas de evaluación en el futuro.

Abstract:

The current study shares reflections on the assessment policies applied in the educational sector. The aim is to point to their limitations as a sole resource for improving the school system and question the predominant view that recognizes as true any result produced by an assessment exercise. The article proposes taking into account the experiences derived from such policies, as a starting point for orienting future initiatives in assessment. By emphasizing some of the prominent characteristics of assessment, including the power of orientation, the predominance of a logic of distribution of reward and punishment, the harmful effect of high-impact consequences, and other characteristics, the proposal is to construct another perspective for designing and applying assessment practices in the future.

Palabras clave: evaluación de políticas; políticas educativas; evaluación; diseño de políticas.

Keywords: policy evaluation; educational policies; evaluation; policy design.

Mario Rueda Beltrán: investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México. CE: mariorb@unam.mx

Introducción

Las anotaciones que se presentan a continuación intentan compartir algunas reflexiones sobre las políticas aplicadas recientemente en el sector educativo, con la idea central de reconocer las posibilidades limitadas de la evaluación para mejorar por sí misma el funcionamiento del sistema escolar. Al mismo tiempo, el propósito es advertir que la mayor parte de las veces, los resultados de cualquier procedimiento de evaluación se asumen como verdaderos e incuestionables, incluso en algunos casos, se formulan generalizaciones desproporcionadas a partir de ellos. Tal es el caso, por ejemplo, cuando se descalifica la marcha de todo el sistema educativo por los resultados insatisfactorios obtenidos en una prueba aplicada en un nivel escolar específico, como ocurre con PISA.¹ La reflexión, en primer lugar, se sustenta en el reconocimiento de la importancia de las políticas aplicadas en México en los últimos treinta años que comparten el empleo de la evaluación como recurso clave para mejorar la calidad del sector. Muchas de ellas, contrario a lo que podría haberse supuesto al comienzo del periodo, ya forman parte de las rutinas cotidianas, así como del funcionamiento y organización de las instituciones educativas, por lo que no se puede subestimar el impacto que han tenido en el sistema. En segundo lugar, se propone considerar la relevancia de las experiencias derivadas de algunas de estas políticas, como fuente para reorientar el diseño y puesta en práctica de las futuras iniciativas de evaluación; en el lapso relativamente largo que ha transcurrido del inicio de estas políticas, se han ensayado diferentes propuestas y se han acumulado múltiples evidencias que podrían ser demostrativas. El análisis de algunas de ellas destaca el gran poder de orientación que tienen los procesos de evaluación, la presencia dominante en su aplicación de una lógica de distribución de premios y castigos, el efecto nocivo ante las consecuencias de alto impacto y las diversas funciones atribuidas a la evaluación como la rendición de cuentas, la distribución de recursos económicos, el ordenamiento y la redefinición organizacional de las instituciones.

Inicialmente, se presentan comentarios generales sobre la prominente presencia de la evaluación en las políticas en el sector educativo y se formulan consideraciones preliminares para alentar su revisión a partir de la exploración somera de algunas experiencias recientes. Con la referencia de las lecciones percibidas se propone construir una perspectiva distinta para reorientar las futuras prácticas de evaluación.

Las políticas de evaluación

En las últimas tres décadas se ha desarrollado un gran interés por la evaluación en México, en particular la promovida en el sector educativo. Las acciones propuestas en las políticas gubernamentales han colocado a la evaluación como un recurso fundamental, por lo menos así planteado inicialmente, con la finalidad de mejorar el sistema educativo, con especificidades para cada uno de sus niveles escolares. Sin embargo, cada día se acumulan evidencias que muestran efectos no deseados que contrastan con la insuficiencia de demostraciones de haber alcanzado dicha finalidad.

Así, se ha visto florecer todo tipo de iniciativas dirigidas a la evaluación de muy diversos objetos, como el sistema educativo completo, las instituciones escolares públicas y privadas, los programas de formación profesional, los estudiantes, los egresados y los profesores (Luna Serrano, 2013). Durante este tiempo, la Secretaría de Educación Pública ha fungido como la instancia promotora y coordinadora de la definición de las políticas educativas y, aunque se han diseñado de manera particular para cada nivel del sistema, se pueden identificar características que comparten la misma racionalidad. Aunque las políticas diseñadas para el nivel de educación básica, media superior y superior requerirían análisis puntuales, dada su especificidad, aquí se hará referencia al conjunto de las políticas del sector que destacan la evaluación como recurso para la mejora del sistema en general.

En prácticamente todos los casos, las políticas educativas en materia de evaluación han estado asociadas a estímulos económicos y de prestigio y reconocimiento. Aun organismos como el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE),² que participó en iniciativas de evaluación del logro educativo y de las condiciones de las escuelas, su presencia social fue más destacada en los procesos de evaluación de los docentes del nivel obligatorio. También en los diferentes niveles educativos, estas políticas surgieron como el principal motor para dar cabida y poner en práctica los lineamientos y procedimientos propuestos desde las esferas gubernamentales, con la colaboración de organismos vinculados, entre otros, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior³ (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología⁴ (Conacyt) y el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para dar curso a las evaluaciones proyectadas (Buendía, García Salord, Grediaga, Landesmann *et al.*, 2017). El factor económico se expresó al poder disponer de recursos adicionales al presupuesto

programado de las instituciones, como resultado de su participación en las iniciativas de evaluación. Y el reconocimiento social se consiguió al obtener buenos resultados en los procesos de evaluación y, con ello, un lugar destacado en la jerarquía del conjunto de organizaciones o individuos valorados, al tiempo que unas y otros adquirirían condiciones más favorables para consolidar su desarrollo.

Ya se han expresado análisis críticos sobre el diseño y la puesta en operación de las políticas nacionales del sector educativo que han tomado a la evaluación como herramienta central para consolidar la calidad del sistema escolar. De hecho, desde hace más de dos décadas, se han evidenciado las deficiencias de algunos de los programas de evaluación, como las dificultades con las pruebas, la falta de continuidad en otros o el escaso aprovechamiento que se ha hecho de la información acumulada (Zorrilla Fierro y Villa Lever, 2003; en el estado de conocimiento sobre políticas educativas, publicado por el COMIE⁵). También, uno de los análisis efectuados ha convocado a revisar en profundidad los mecanismos de evaluación existentes, considerando las propuestas de las comunidades académicas (ANUIES, 2006). Otros autores señalan la necesidad de contar con instrumentos de evaluación flexibles y el reconocimiento de la diversidad de instituciones que conforman el sistema; también indican la falta de un marco conceptual que pudiera integrar la gran cantidad de iniciativas de evaluación desplegadas a lo largo de décadas que han mostrado sus limitaciones para impulsar mejoras en los objetos evaluados (Llarena de Thierry, 1994). Además de reiterar la ausencia de un marco general, también se han señalado algunos otros problemas como la falta de articulación entre las distintas estrategias de evaluación, la deficiente coordinación de los organismos de evaluación y acreditación o el reconocimiento de que estos procesos se han burocratizado (ANUIES, 2018). También ha sido notable la presencia de testimonios de efectos no deseados en la aplicación de las actividades de evaluación diseñadas (Tuirán, 2012), así como la ausencia de iniciativas para promover el uso de los resultados de los diversos programas de evaluación. El reconocimiento de los problemas y limitaciones atribuidos a los programas de evaluación no ha dejado de estar presente en los análisis de los estudiosos y las organizaciones interesadas en el tema durante estas tres décadas de presencia de las políticas de evaluación (De Vries y Álvarez, 2015; ANUIES, 2018).

La perspectiva de hacer frente a los retos que plantea la evaluación sugiere estar atentos a los enfoques educativos que de alguna manera han formulado críticas a la forma tradicional de evaluar o bien, cuentan con algunas propuestas para hacerlo. Tal es el caso del enfoque por competencias que, si bien está referido a los aprendizajes, pueden retomarse algunos de sus rasgos para enriquecer nuestra manera de conceptualizar la evaluación y, con ello, contribuir a modificar el diseño de las políticas generales. Algunas de estas características expresan la conveniencia de incorporar más atributos en la descripción del objeto que será evaluado, lo que es perfectamente generalizable a otros objetos de evaluación; del mismo modo que manifestar claramente lo que deben hacer los aprendices competentes y comunicar las expectativas que se tienen sobre ellos. Es decir, este rasgo de la evaluación, así expresado, sería una invitación para que los diseñadores de políticas comunicaran a todos los participantes en el proceso las condiciones y/o requerimientos que harían posible el cumplimiento de las expectativas creadas al adoptar el modelo de evaluación seleccionado. Igualmente, en este enfoque se opta por el señalamiento de metas precisas para los formadores a cargo de la preparación estudiantil, es decir, se advierte que es necesario considerar, no solamente al objeto mismo de evaluación, sino también a todos los demás actores involucrados que puedan contribuir al cumplimiento de los propósitos buscados. Considerando todo lo anterior, se espera la construcción de una plataforma que dé como resultado procedimientos más sólidos para clarificar la naturaleza de la evaluación, sus principales propósitos y las estrategias más apropiadas para llevarla a cabo (Rueda Beltrán, 2009).

Efectivamente, tomar la decisión de cuál será el objeto a evaluar debe ir precedido de un análisis minucioso, acompañado de las razones que pueden justificar tal iniciativa y el reconocimiento de las peculiaridades del objeto de interés que, al tomarse en cuenta, guiarán el diseño y la aplicación de un ejercicio de tal naturaleza. No menos importante para todos los participantes, los diseñadores, los evaluadores, los evaluados y la sociedad, será la explicitación de los propósitos que se esperan alcanzar a partir de la aplicación de los procesos de la evaluación y de las iniciativas que naturalmente debieran derivarse del análisis de los resultados obtenidos. Todo esto, complementado con las argumentaciones del qué y para qué de la evaluación, podría dar como resultado mejores condiciones para vislumbrar cómo podrá desplegarse de mejor manera dicha actividad.

Las experiencias acumuladas en más de seis lustros merecen ser consideradas para apuntalar un aprendizaje social que puede contribuir a la orientación de los nuevos rumbos de las iniciativas de evaluación en el futuro. Al hacerlo de esta manera, se estaría en condiciones de acercarse a considerarla como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet Meliá, 2009); sobre todo, cuando lo que abunda en la literatura especializada son lineamientos teóricos formulados desde muy distintos contextos sociales que encauzan a los procesos, a partir de situaciones hipotéticas, o un apego a normas y principios que la mayor parte de las veces poco tienen que ver con las prácticas y condiciones locales en las que tendrá lugar el ejercicio evaluativo. Así, una reflexión derivada del análisis de algunas de las prácticas de evaluación realizadas recientemente en México, en diferentes niveles educativos, puede constituir una fuente de orientación que contribuya a repensar estas iniciativas, y al hacerlo, haga posible unos diseños más acordes con la diversidad de objetos evaluables y los contextos en los que serán empleados.

Lecciones percibidas

Las políticas de evaluación, en relativamente poco tiempo, se fueron haciendo presentes con mucha fuerza en todo el sistema educativo, adjudicándole a la evaluación funciones tan distintas como la rendición de cuentas, justificada porque las instituciones educativas públicas reciben recursos del erario; como un mecanismo de distribución de recursos económicos adicionales, en una situación caracterizada por limitaciones presupuestales acumuladas; o bien, como un recurso de ordenamiento y redefinición organizacional de las instituciones, cuando se señala el incumplimiento de sus funciones sustantivas; así como una estrategia para encauzar el trabajo de los académicos ante la falta de productividad, e insuficiencia de autoridad de los órganos colegiados, en cuanto al desempeño de su rol de agentes en la orientación y valoración del propio trabajo institucional. Este conjunto de exigencias se fue haciendo presente a lo largo de estas tres décadas sin que se discutiera abiertamente la pertinencia de ambicionar la consecución de todos estos propósitos, y sin modificar prácticamente el tipo de evaluaciones que estaban en ese momento en operación.

Por el momento, ya se pueden destacar algunas de las lecciones percibidas de la aplicación durante las tres últimas décadas de este tipo de políticas en nuestro país. A pesar de que se pueden derivar y desagregar en variados componentes, con fines ilustrativos es posible advertir grandes lecciones, como es el caso de su capacidad de orientar las acciones de quienes participan en las iniciativas de evaluación, el predominio en su aplicación de una lógica de distribución como si se tratara de premios y castigos y los efectos negativos cuando se toman decisiones con un alto impacto en quienes fueron evaluados.

La primera lección, el gran poder de orientación que tienen los procesos de evaluación para inhibir o alentar cierto tipo de comportamientos, puede ejemplificarse con un caso. El testimonio que ofrecen los académicos de jornada completa de la educación superior que, al paso del tiempo, han puesto mayor dedicación a las actividades de investigación, mejor valoradas en los sistemas de compensación salarial, consideradas actualmente en dichas instituciones como una forma de evaluación. Asimismo, este cambio se ha visto acompañado de la disminución de las actividades del personal universitario que corresponden a la docencia y a las asesorías dirigidas a los estudiantes en los procesos vinculados con el aprendizaje, ambas iniciativas minusvaloradas en este tipo de programas.

Otro ejemplo en la misma dirección, lo constituye el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁶ que, planteado inicialmente como temporal como respuesta a un periodo de crisis económica y la consecuente disminución del presupuesto al sector educativo, se transformó en permanente. Ahora es prácticamente el equivalente a un reconocimiento oficial generalizado para las actividades de investigación, otorgado por un organismo, el Conacyt, independiente de las instituciones de adscripción de los académicos. En él, como resultado de una evaluación por pares, los solicitantes se hacen acreedores a la distinción de Investigador Nacional, durante el tiempo que mantengan una productividad acorde con los criterios fijados por el propio organismo, en función del nombramiento del nivel obtenido. En un informe que abarca el periodo de 1984 a 2016, se reporta un incremento constante del número de investigadores que integran el SNI, pasando de un número inicial de mil 396, a 25 mil 72 a la fecha de terminación de dicho informe (Rodríguez, 2016). Actualmente se reconocen más de 30 mil 500 miembros (Conacyt, 2020). En estas circunstancias, es tan

relevante la decisión sobre el tipo de componentes o comportamientos que se piensan fomentar a través de los procesos de evaluación puestos en marcha, como la relación que mantendrán con aquellos otros que no recibirán ninguna atención o que incluso lo más conveniente sea desalentar o suprimir.

Una segunda lección puede expresarse como el reconocimiento de que el esquema predominante adoptado para orientar los procesos de las políticas de evaluación fue que estos aplicaran una lógica de distribución de premios y castigos para diferenciar a la población participante a partir de los resultados. Situación fortalecida por el hecho de que las políticas y los procedimientos eran definidos en oficinas gubernamentales centrales y, en algunos casos, auxiliadas por organismos particulares vinculados a ellas. Esta lógica de distribución se materializaba en el momento en que se obtenía una acreditación en el caso de los programas, el acceso a recursos económicos adicionales cuando se trataba de instituciones o la compensación salarial y el prestigio social en el sector de los académicos. Paralelamente, esta situación de apremio, expresada en la celeridad con la que se aplicaron dichas políticas, tuvo como consecuencia la formación de múltiples agencias de evaluación y la habilitación inmediata de un gran número de evaluadores, con un resultado global final de prácticas de evaluación muy dispares, en cuanto la calidad de los procesos celebrados (Leyva Barajas y Guerra García, 2019).

Otro efecto en la aplicación de esta lógica de premios y castigos fue que se depositó en los individuos, más que en las organizaciones, el peso de las expectativas fincadas en las iniciativas de evaluación. Así, a manera de ejemplo, la acreditación de programas de posgrado dependía en parte del número de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, de la productividad significativa reflejada en publicaciones en revistas de alto impacto y del porcentaje de estudiantes de posgrado titulados en el marco de las líneas de investigación de los tutores. Cabe agregar que el cumplimiento de cada uno de estos requerimientos supone procesos de evaluación independientes, en los que la iniciativa y el involucramiento de los individuos son cruciales, y que las exigencias homogéneas aplicadas a ellos se hicieron sin considerar las condiciones específicas de cada una de las instituciones de quienes se implicaron en dichos procesos. Así, mientras algunas universidades contaban con una organización institucional, infraestructura y personal preparado para el cultivo de la investigación, otras

apenas contaban con recursos suficientes para cumplir con el compromiso de su función docente.

En general, esto provocó lo que se ha denominado en el terreno sociológico como el “efecto Mateo”, es decir, una distribución de apoyos que refuerza a quienes ya cuentan con mayores beneficios y se les resta a quienes podrían necesitarlos más. Es el “efecto Mateo”, planteado por Robert K. Merton en el campo de la sociología de la ciencia, a propósito de un versículo atribuido a San Mateo: “porque a cualquiera que tiene, le será dado, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado” (Merton, 1968).

Una tercera lección es el efecto nocivo en los procesos de evaluación, que ocurre cuando sus resultados pueden tener consecuencias graves en quienes participan. Este efecto se manifiesta, entre otras acciones, en el empleo de múltiples argucias por parte de los participantes para evitar aquello que puede afectar sus intereses; asimismo, en la necesidad de invertir recursos económicos adicionales y más personal, en el diseño y aplicación de sofisticados sistemas de vigilancia, lo que altera el propósito central de obtener información significativa para mejorar el objeto evaluado. Un caso emblemático tuvo lugar cuando se planteó, en un primer momento, que los maestros del nivel de educación básica, podrían perder su relación laboral con la Secretaría de Educación Pública, en función de haber obtenido resultados insatisfactorios en un proceso de evaluación; más adelante el planteamiento se orientó a la impartición de tutorías.⁷ Aunque esta iniciativa contaba con el respaldo de una reforma educativa, la promulgación de la Ley General de Servicio Profesional Docente y la creación de un instituto nacional autónomo, después de tres años se implementó la evaluación del desempeño docente y al término del periodo de un año, únicamente se reportó la participación de 150 mil 86 docentes, del casi millón y medio que conformaban en ese momento el nivel de educación obligatoria. Si se considera el total del magisterio en el nivel básico público, únicamente 11.5% había sido evaluado hasta 2016, y 7.4% de educación media superior. Esto contrasta con lo que se había planteado desde el gobierno, que era lograr la meta de que todos los docentes se presentaran a la evaluación del desempeño para 2018 (Rueda Beltrán, 2018).

En otro caso, un aumento salarial de los profesores de educación primaria y secundaria dependía de los resultados que pudieran obtener sus estudiantes en una prueba estandarizada de medición de los aprendizajes.

Esta prueba, desarrollada y aplicada por la Secretaría de Educación Pública a lo largo de varios años, denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), tuvo que ser suspendida como resultado de los cuestionamientos de los que fue objeto. Entre algunos de los problemas identificados fueron el robo y venta de exámenes, la copia de respuestas entre alumnos, la comunicación de respuestas por parte del docente encargado del examen, el adiestramiento para la prueba suscitado por la escuela o los profesores y la inasistencia estimulada de alumnos con bajo rendimiento el día de la prueba (Backhoff y Contreras Roldán, 2014). Esta situación abonaba al claro detrimento de la formación de los alumnos en los contenidos del programa, por dedicar semanas a su preparación para contestar la prueba. La vinculación de las respuestas al test en el nivel salarial de los docentes y al prestigio de la escuela favorecieron un aumento desproporcionado de resultados positivos, de tal manera que se minó la credibilidad de la evaluación misma y finalmente se suspendió definitivamente su aplicación.

En situaciones como las descritas, en las que los resultados de la evaluación podían conducir a hacerse acreedor a una consecuencia grave, quedó de manifiesto centralmente el doble efecto del procedimiento. Por un lado, se garantizó una respuesta pronta y expedita de las instituciones, los programas y los individuos para participar en las convocatorias oficiales, no obstante el carácter de “participación voluntaria” con el que se proyectaban las iniciativas, y al mismo tiempo, se fue constatando el surgimiento de acciones de simulación, engaño o franco fraude, como estrategias alternas para tener acceso a lo propuesto, ya se tratara de recursos económicos adicionales, prestigio social o ambos (Buendía, 2014).

Como se recomienda en el seguimiento de algunos principios básicos de la evaluación, no es conveniente que las acciones de evaluación pretendan cubrir al mismo tiempo múltiples propósitos, en la medida en que cada uno de ellos define las características y los recursos que se emplearán para lograr cada finalidad prevista. Si se pretende, por ejemplo, que la evaluación contribuya a la mejora de la docencia, un cuestionario de opinión que refleje la satisfacción de los estudiantes hacia ella será a todas luces insuficiente para retroalimentar la actividad del profesor, de tal manera que el proceso de evaluación le permita al personal docente conocer con detalle sus cualidades o aspectos positivos para continuar desarrollándolos, y los obstáculos o limitantes para superarlos.

En algunas de las iniciativas de evaluación de las tres décadas pasadas, los diseñadores de las políticas mostraron un descuido respecto de tomar en cuenta algunas de las características propias del sistema educativo. Tal fue el caso, a manera de ejemplo, de la Reforma Educativa del 2013, que contenía un alto componente de iniciativas de evaluación, como la dirigida a los docentes de educación básica, anteriormente referida. Los senadores y diputados diseñaron políticas que a nivel legal mandataban a una nueva institución la elaboración de pruebas y su aplicación anual a casi un millón y medio de profesores, que, en el caso de obtener resultados insuficientes, se someterían a un acompañamiento pedagógico personalizado para volver a participar en el proceso al año siguiente. Esto se sumaba al acompañamiento de un tutor para los maestros de nuevo ingreso.⁸ Si a la gran cantidad de profesores se le agrega la dificultad de atenderlos, dada su distribución en un territorio nacional vasto y en algunos casos con problemas de acceso, se explicaría la inviabilidad de la tarea emprendida. Por si fuera poco, se podría agregar la existencia de condiciones de infraestructura muy diversas en las escuelas, la presencia de poblaciones multiculturales y la carencia de personal técnico suficiente para la elaboración y aplicación de los instrumentos necesarios, todo ello enmarcado en los tiempos e intereses del campo de la política. En conclusión, con esta cantidad de elementos no tomados en cuenta, era difícil sustentar que la evaluación de los profesores lograría conseguir los propósitos formalmente planteados (Nava Anaya y Rueda Beltrán, 2014).

Nuevas orientaciones para la evaluación

La evaluación es un recurso planificado para conocer sistemáticamente las características de un objeto que se ha colocado en el centro de interés, primordialmente con la intención de elaborar un juicio de valor sobre él, para orientar la toma de decisiones y contribuir a su perfeccionamiento (Jornet Meliá y Leyva Barajas, 2009). Básicamente se trata de conocer y comprender mejor el objeto evaluado, de identificar las condiciones necesarias e ideales para garantizar su pleno desarrollo y, al mismo tiempo, señalar los rumbos que deben seguirse para lograr los propósitos planificados; todo ello para armonizar las acciones de todos los involucrados para hacerlo posible. Si bien es cierto que las políticas públicas son determinantes para la orientación de todos los actores del sector, también se debe reconocer que sin el soporte de los dirigentes y todos los involucrados directos en

estos procesos, esta labor se vería drásticamente disminuida. También es factible que las políticas enuncien de forma general una intención que será indispensable que los actores, dada su posición al interior del sistema educativo, adapten para hacerlas factibles en sus contextos específicos, e inclusive propicien los diálogos que puedan modificar las políticas en el futuro inmediato.

A partir de las experiencias comentadas, las nuevas iniciativas de evaluación deberán poner mayor énfasis en expresar claramente cuál será su propósito principal y profundizar en el ejercicio en donde la evaluación sea útil para clarificar, tanto a evaluadores como evaluados, cuáles son las características o atributos que se espera identifiquen al objeto de evaluación. Con ello se podría determinar cuáles son aquellos atributos esenciales que pudieran tomarse en cuenta en dicho proceso, pareciera un supuesto que no requiere añadirse y tal vez ni siquiera mencionarse; no obstante, paradójicamente, es un asunto clave y no es tan sencillo de llevar a la práctica; intentar hacerlo pondría al descubierto la dificultad de contar con el perfil ideal promovido por la evaluación ya que, se explícite o no, cuando se evalúa se opta por un modelo específico de aquello que está siendo objeto de interés. No es infrecuente, por ejemplo, en el caso de la evaluación de los aprendizajes, que el profesor enseñe un contenido y evalúe a sus estudiantes en otro. La elaboración de un ensayo, por ejemplo, como recurso de evaluación en una clase de redacción, tendrá más sentido si se aclaran desde el principio las expectativas del profesor respecto del uso de este recurso. Este ejercicio ayudará a los estudiantes a saber desde el inicio si será crucial el número de páginas redactadas, la originalidad de las ideas expresadas, el uso correcto de la ortografía, la limpieza de la presentación, el empleo de los autores estudiados o el apego a las reglas gramaticales revisadas, por mencionar algunos de los posibles elementos involucrados en la tarea. El conocimiento de la claridad de lo que será evaluado ayudará a los profesores y estudiantes a revisar los recursos a emplear para lograr el equilibrio entre las actividades de enseñanza y aprendizaje y a estimar la pertinencia de la evaluación, al dejar en claro cuáles de los aspectos se cumplieron, en qué medida y cuáles son susceptibles de un mayor desarrollo.

Desde una perspectiva distinta a la forma habitual de proceder en los procesos de evaluación, los esfuerzos podrían dirigirse hacia la clarificación del objeto que será evaluado, a lograrlo a través de la participación de todos

los implicados y, con ello, consolidar el cumplimiento de la función de mejora del proceso puesto en marcha. Si como resultado de la evaluación del desempeño docente, los profesores se aclaran y consensan los roles esperados de ellos en cada nivel escolar, y adicionalmente, identifican y procuran las condiciones necesarias para llevarlos a la práctica, la actividad habrá cumplido con la intención original de abonar a la mejora de lo evaluado. En esta oportunidad, se propone explotar la naturaleza orientadora de la evaluación, y por lo tanto dirigir los esfuerzos a la delimitación de las características o atributos que se espera identifiquen al objeto de evaluación. Imaginemos, por ejemplo, que en una aplicación de un proceso de evaluación del desempeño docente se siguiera de forma prioritaria la idea de “esclarecimiento de las características esenciales del objeto a evaluar”. La primera etapa consistiría en analizar, discutir y acordar entre todos los involucrados cuáles serían las características deseables del actuar del maestro en cada una de las situaciones específicas en donde despliega su actividad. Aquí la participación de todos los involucrados resultaría indispensable para hacer frente a la complejidad de la tarea, sobre todo ante tan variados y disímolos escenarios presentes en el sistema educativo, no solamente considerando la naturaleza de las diversas disciplinas a enseñar, o la especialización necesaria en cada uno de los niveles escolares, sino también de las condiciones materiales existentes en cada uno de los centros escolares. Este ejercicio, de reflexión, discusión y negociación de significados, además, podrá facilitar que la evaluación se ponga al servicio de la mejora, en la medida que se crean las condiciones para acordar, entre los distintos actores, las características esenciales del objeto a evaluar en un contexto específico. Al mismo tiempo, se estará en condiciones para poder dar paso a la participación de todos los involucrados en las distintas etapas del proceso, pero particularmente en el momento mismo de su valoración, logrando con ello una participación más comprometida y responsable de todos los involucrados (Berger, 2004). Este ejercicio en sí mismo ya forma parte esencial de la evaluación y es el primer paso para alcanzar la función de perfeccionamiento permanente de aquello que será objeto de la valoración.

Lo que se ha observado con mayor frecuencia en las iniciativas de evaluación, promovidas en el sector educativo, es una gran preocupación por el cumplimiento de los aspectos técnicos implícitos en esta actividad, particularmente la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados;

en términos generales, apegándose a las tradiciones teóricas y metodológicas asumidas por organismos internacionales y comunidades de académicos, siguiendo puntualmente las reglas derivadas de los procedimientos estadísticos tradicionales. Esta preocupación ha concentrado los mayores esfuerzos para realizar ejercicios de evaluación técnicamente justificados pero, al mismo tiempo, ha distraído la atención de aspectos que también son cruciales como los propósitos últimos de llevarlos a efecto, las grandes diferencias de condiciones en donde se aplicarán, concediendo menor peso a la diversidad de contextos en los que se utilizarán las iniciativas de evaluación y, más aún, al sentido profundo que pueda tener este proceso para los involucrados. Por otra parte, ya algunos autores han señalado que el fortalecimiento de la validez de la evaluación también puede consolidarse cuando esta proporciona información útil para la gestión educativa y la mejora del objeto valorado. De tal manera que con el cumplimiento de la utilidad se contribuye a dinamizar el perfeccionamiento y la innovación en el campo educativo (Jornet Meliá, Perales Montolío y González-Such, 2020). La consideración y difusión amplia de esta otra forma de fortalecer la validez puede ayudar a lograr el equilibrio al responder a las exigencias de las reglas acordadas en los ámbitos académicos, generalmente ajenos a las tensiones propias de las dinámicas del complejo mundo social.

La oportunidad que brinda el ejercicio de conocer las características del objeto a evaluar también permite construir el camino para identificar cuáles serían las condiciones necesarias y/o indispensables para que dicho objeto pudiera cumplir con las expectativas generadas por el propio proceso, de tal manera que el conocimiento de los resultados de la evaluación haga posible desplegar las acciones necesarias para lograr un perfeccionamiento permanente. La existencia plena de estas condiciones, su presencia parcial o inexistencia, determinarán la prioridad de las acciones a realizar y podría repercutir, inclusive, en la decisión de posponer o adecuar los procedimientos previstos para la evaluación. ¿Qué sentido tendría evaluar el aprendizaje de los alumnos cuando sabemos que la escuela, por diversos motivos, estuvo cerrada la mayor parte del ciclo escolar?, ¿o que no contó con los programas y materiales de apoyo, ni con la infraestructura física mínima para funcionar? En estas circunstancias, la evaluación tendría que posponerse hasta que se resuelvan o aminoren estos obstáculos, de lo contrario, sus resultados solamente corroborarían lo que ya se sabe, los peores resultados de aprendizaje de los alumnos corresponden a aquellas

escuelas que poseen las condiciones más precarias para su funcionamiento. Así se afirmaba en un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁹ (INEE, 2019): los alumnos de secundarias de zonas de alta marginación tuvieron los puntajes más bajos comparados con los de baja marginación, por no contar con los recursos necesarios para recibir el servicio educativo. Estos mismos resultados se habían obtenido dos años antes, por lo que se insistía en generar iniciativas para sumar esfuerzos en busca de la equidad en la educación obligatoria. La verificación de las condiciones mínimas indispensables de operación de los objetos a evaluar podrá contribuir a recuperar el sentido de comprensión y explicación que puede cumplir la evaluación y el recurso para alentar el perfeccionamiento permanente del objeto de evaluación.

La dificultad de diseñar y poner en práctica cada una de las experiencias de evaluación se podrá aminorar con la participación coordinada de especialistas en evaluación y de los propios involucrados en el objeto de interés. Juntos podrán enfrentar la tarea, de por sí compleja, de considerar los contextos específicos en donde tendrá lugar el ejercicio, particularmente considerando las múltiples inequidades del sistema educativo. Adicionalmente, este planteamiento abre la posibilidad de considerar a más y diversos agentes en la evaluación y, con ello, contribuir a eliminar la lógica dominante de la supervisión y la suspicacia. Además, se trata de un proceso de mediación en el que todas las personas y colectivos involucrados tienen que dialogar para lograr que la evaluación proporcione elementos de mejora para que todos salgan favorecidos (Jornet Meliá, Perales Montolío y González-Such, 2020).

Si se consideran de forma conjunta las deficiencias detectadas en los procedimientos de evaluación, como el conocimiento insuficiente de las características del objeto evaluado, la aplicación de una lógica de otorgar premios o castigos, y además la posibilidad de hacerse acreedor a consecuencias graves a partir de obtener resultados desfavorables, lo que se promoverá será una carrera hacia la capacitación acelerada de un ejército de evaluadores y un sofisticado sistema de controles para garantizar que los procesos de evaluación cumplan con los criterios de credibilidad. Las experiencias recientes muestran que este camino recorrido no logró con suficiencia responder a la naturaleza de los objetos evaluados.

La evaluación es una herramienta clave en la educación; sin embargo, hay que reconocer como punto de partida la existencia de desigualdades profundas en la sociedad y en el propio sistema educativo nacional. Esta

consideración modificaría la prioridad que hasta ahora se le ha otorgado a la evaluación en las políticas gubernamentales para la mejora de la calidad educativa para, en primer lugar, reorientar los esfuerzos hacia todas las iniciativas que contribuyan a la disminución de las múltiples desigualdades. Los programas de evaluación de todos los componentes del sistema escolar debieran tener lugar solamente después de identificar que cada uno de ellos tiene las condiciones mínimas de funcionamiento para cumplir con las diversas tareas encomendadas. Sin duda, cada actor implicado en la educación formal puede colaborar en la adquisición de estas condiciones, reconociendo que el principal compromiso, a nivel constitucional, recae en el gobierno, en segundo plano en las instituciones y, en tercer lugar, en cada uno de los miembros que las integran. La toma de conciencia de esta situación por cada uno de los actores permitiría asumir una actitud de vigilancia de cada uno de los ámbitos de responsabilidad para orientar sus acciones en el sentido más apropiado. El nivel constitucional, bajo la responsabilidad de los legisladores, por ejemplo, no agota sus funciones al vigilar los términos de los contenidos de las leyes, sino también al designar los recursos económicos regulares correspondientes al sector educativo que deberán ser acordes con una respuesta más decidida para garantizar la erradicación de las desigualdades existentes. Los encargados de formular las políticas podrían también contribuir a saldar estas deudas históricas con los lugares que aún no cuentan con las condiciones mínimas de operación para recibir una oferta educativa digna, al otorgar un mayor énfasis a las iniciativas compensatorias. Y en el nivel de cada escuela, no son nada despreciables los márgenes de acción que se podrían desplegar para también contribuir al reconocimiento y atención de las múltiples desigualdades. En estas circunstancias, un elemento que puede contribuir al desarrollo de la evaluación podría ser la formulación de un contrato en que se consensara la finalidad del proceso, quiénes participarán, el tipo de información que se generará, cómo será analizada, cuáles serán sus usos y cómo serán difundidos y comunicados a las distintas audiencias implicadas (Jornet Meliá, Perales Montolío y González-Such, 2020).

Como sociedad, debemos darnos la oportunidad de someter al escrutinio todas las iniciativas de evaluación realizadas en el pasado reciente, como un recurso para conocer en qué medida se lograron los propósitos

planteados, cuáles fueron los efectos no esperados y cómo se podrían mejorar las prácticas en el futuro. La evaluación presupone un proceso de mediación, entre lo deseable y lo posible, entre la definición del objeto y su adaptación a las condiciones reales de la situación evaluada. Esto afecta la necesaria modulación de la interpretación de datos y el uso de los mismos, condicionados no solo por lo previsto por el modelo, sino en lo concretado en el proceso de evaluación (Jornet Meliá, Perales Montolío y González-Such, 2020). Es necesario contribuir a eliminar la percepción social dominante que expresa que la evaluación es un recurso excepcional que mejorará por sí misma al sistema educativo, así como suponer que cualquier forma de evaluar y los resultados que se obtienen sean intrínsecamente correctos.

Notas

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), evalúa las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas. La coordinación está a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

² El INEE fue un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio encargado de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación básica; realizó sus funciones de febrero de 2013 a octubre de 2019.

³ La ANUIES es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agrupa a las principales instituciones de educación superior del país para promover su mejoramiento en los campos de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios. Participa en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior en México (información disponible en el sitio web de la ANUIES: <http://www.anui.es.mx/anui/es/acerca-de-la-anui/es>, consultado: 16 de junio de 2020).

⁴ El Conacyt es un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa y administrativa y cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio. Pro-

mueve el desarrollo de la investigación científica, de la tecnología y la innovación para impulsar la modernización tecnológica de México. Asimismo, se encarga de asesorar al Ejecutivo Federal y articular las políticas públicas (información disponible en el sitio web del Conacyt: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>, consultado: 16 de junio, 2020).

⁵ El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil que reúne al mayor número de investigadores educativos consolidados del país. Promueve la investigación educativa en el marco del cumplimiento de los estándares científicos de mayor calidad. (información disponible en el sitio web del COMIE: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/>, consultado: 16 de junio, 2020).

⁶ El SNI es el órgano encargado de reconocer la labor de quienes producen conocimiento científico y tecnológico en México. Dicho reconocimiento se da por medio de la evaluación por pares y como resultado de la misma se otorga el nombramiento de investigador nacional (información disponible en el sitio web del Conacyt, sobre el Sistema Nacional de Investigadores: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>, consultado: 16 de junio de 2020).

⁷ Ley General del Servicio Profesional Docente, Capítulo VIII. De la permanencia en el

servicio. Artículo 52: “Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente [...]” Artículo 53: “Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la autoridad educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nomenclario correspondiente

sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.” (INEE, 2015:154).

⁸ Artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente: “[...] Con el objetivo de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o El Organismo Descentralizado, según corresponda.”

⁹ El sitio web <https://www.inee.edu.mx/> se conserva como un archivo histórico de las actividades del instituto (consultado: 16 de junio de 2020).

Referencias

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación Superior en México. Temas cruciales de la agenda*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Backhoff, Eduardo y Contreras Roldán, Sofía (2014) “Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. vol. 19, núm. 63, pp. 1267-1283.
- Berger, Guy (2004). “La evaluación de la enseñanza en Francia. Interpretación tentativa de una situación paradójica”, en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 111-122.
- Buendía, Angélica (coord.) (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía, Angélica, García Salord, Susana; Grediaga, Rocío; Landesmann, Monique; Rodríguez-Gómez, Roberto; Rondero, Norma; Rueda, Mario y Vera, H. (2017). “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464
- Conacyt (2020) “Padrón de beneficiarios”, *Conacyt* (sitio web). Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (consultado: 16 de junio de 2020).
- De Vries, Wietse y Álvarez, Germán (2015), “Can reform policies be reformed? Analysis of the evaluation of academics in Mexico”, en P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze

- y A. Wolter (eds.), *Higher education reform: Looking back-looking forward*, Fráncfort: Peter Lang, pp. 257-272.
- INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco normativo*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel (2009). “La evaluación de los aprendizajes universitarios”, documento presentado en la III Jornada de Intercambio de Grupos de Formación del Profesorado, Universidad de Cádiz, España.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel y Leyva Barajas, Yolanda (comps.) (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*, Estado de México: Instituto Internacional de Investigación en Tecnología Educativa.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel; Perales Montolío, María Jesús y González-Such, José (2020). “El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 78, núm. 276, pp. 233-252.
- Leyva Barajas, Yolanda, y Guerra García, Moramay (coords.) (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.
- Llarena de Thierry, Rocío (1994). “La evaluación de la educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 89. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista89_S1A3ES.pdf (consultado: 29 de mayo de 2020)
- Luna Serrano, Edna (2013). “La investigación sobre la evaluación educativa”, en Maldonado-Maldonado, Alma (coord. gral.). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, col. Estados del conocimiento, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Merton, R. K. (1968) “The Matthew effect in science. The reward and communication systems”, *Science* vol. 159, núm. 3810, pp. 56-63
- Nava Anaya, Minerva y Rueda Beltrán, Mario (2014). “La evaluación docente en la agenda pública”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-11. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Rodríguez, E. Carlos (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en números*, Ciudad de México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC.
- Rueda Beltrán, Mario (2009). “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html> (consultado: 6 de abril de 2020).
- Rueda Beltrán, Mario (2018). “La evaluación educativa: límites y desafíos”, en H. Casanova (coord.), *La educación y los retos de 2018: una visión académica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 153-172.

- Tuirán, Rodolfo (2012). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Disponible en: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf (consultado: 29 de mayo de 2020).
- Zorilla Fierro, Margarita y Villa Lever, Lorenza (coords.) (2003). *Políticas educativas*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, vol. 9, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Artículo recibido: 16 de julio de 2020

Aceptado: 21 de agosto de 2020

Bermúdez Urbina, Flor Marina (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*, Tuxtla Gutiérrez/San Cristóbal de las Casas, Chiapas/Jaltepec de Candayoc, Oaxaca: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Instituto Superior Intercultural Ayuuk

AGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN JALTEPEC DE CANDAYOC, MIXE, OAXACA

GUNTHER DIETZ

Con esta monografía sobre el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) –universidad intercultural ubicada en Jaltepec de Candayoc en la región ayuuk/mixe de Oaxaca y que pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ)– Flor Marina Bermúdez contribuye a la intersección entre la antropología de la educación y la antropología política y más específicamente a la relación estrecha entre movimientos indígenas y educación intercultural, educación comunal y educación propia. Estos ámbitos son aquí estudiados desde una mirada histórica y etnopolítica más amplia que no se centra en una sola institución educativa. Como explica la autora:

[...] las escuelas en Jaltepec de Candayoc Mixe no se reducen a la construcción de un espacio físico para la instrucción, representan mucho más. Son nichos para la vinculación y socialización comunitaria, entornos para la formación de vínculos y redes intra y extracomunitarias, y ámbitos para el fortalecimiento de la identidad local y el apuntalamiento de un proyecto comunitario ayuuk que no pierde de vista la recuperación de un territorio como una práctica situada de agenciamiento social (pp. 24-25).

Gunther Dietz: investigador en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Lomas del Estadio s/n, 91000, Xalapa, Veracruz, México. CE: guntherdietz@gmail.com

El libro consta de seis capítulos centrales que son inaugurados por una presentación aportada por Eduardo Bautista Martínez, rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). En el primer capítulo, titulado “Agenciamiento social y construcción de lo común en Oaxaca”, la autora ofrece una introducción teórica al concepto-clave de agenciamiento social, que define en estrecha relación con la acción colectiva ejercida por movimientos sociales: “se puede reconocer que los movimientos sociales, multiculturales e interculturales, han logrado producir variados niveles de agenciamiento que se han traducido en un conjunto de iniciativas y reivindicaciones que toman como eje de articulación los derechos culturales y políticos de grupos indígenas” (p. 39). Para el contexto oaxaqueño, este concepto de agenciamiento está estrechamente relacionado con la filosofía de la comunalidad, del que la autora resalta su particular relevancia en el ámbito educativo:

La apropiación de la filosofía comunal en el campo educativo oaxaqueño se ha traducido en una visión que busca formar desde la educación ciudadanos que desarrollen un arraigo con sus pueblos: este proceso se lleva a cabo a partir del reconocimiento de la persona en un campo cultural y un conjunto de prácticas sociales de naturaleza comunitaria. Esta visión modela en los educandos su forma de actuar y pensar; con ello la educación produce un conjunto de ideas, saberes y conocimientos desde una cosmovisión comunal (p. 41).

Y es precisamente en la “educación superior intercultural comunal” en la que el presente libro se propone analizar proceso de agenciamiento social.

El segundo capítulo, dedicado al “Contexto sociohistórico de la escolarización en Oaxaca”, proporciona una mirada diacrónica sobre la historia de la escuela en el conjunto del estado, mientras que en el capítulo tercero localiza “El Distrito Mixe de Oaxaca: el territorio como anclaje para la construcción de la agencia colectiva” a través de una especie de micro o meso-historia del pueblo ayuuk en su estrecha relación con el territorio y en sus formas de organización política, ejemplificadas para el caso del municipio de Jaltepec de Candayoc, Mix, sede del ISIA. Bermúdez Urbina detalla particularmente el fuerte impacto que tienen los factores socioeconómicos y los procesos migratorios en las transformaciones culturales e identitarias que están ocurriendo actualmente en la región ayuuk.

El cuarto capítulo, titulado “La escolarización en el Distrito Mixe”, nos ofrece una suerte de etnohistoria educativa de la región; se presen-

tan y analizan diversas redes de actores gubernamentales tanto como no gubernamentales que inciden a nivel local, regional y estatal en la forma en la que se concibe y despliega la institución escolar en la región ayuuk. Esta etnohistoria educativa es de crucial importancia para comprender la especificidad de la experiencia mixe con la escolarización, en general, y el surgimiento de una institución educativa superior como es el ISIA, en particular.

Por ello, estos antecedentes educativos concluyen con la experiencia con el Bachillerato Integral Comunitario, nivel educativo que desemboca en la educación superior intercultural. En el quinto capítulo, “Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA): formación en la traducción intercultural”, la autora ofrece un detallado análisis monográfico de esta universidad intercultural, una de las pocas experiencias mexicanas que emanan de la confluencia entre un movimiento indígena regional y una orden religiosa, análisis en el cual destaca la relación dialógica permanente que mantienen los actores educativos y académicos del ISIA con otros actores, tanto comunitarios como religiosos. Posteriormente se describe el papel central que juega la docencia en el ISIA. En palabras de Bermúdez Urbina:

[...] la diversidad cultural de los estudiantes ha sido una fuente de riqueza de las actividades de docencia. En la materia de Organización Comunitaria, los estudiantes pudieron comparar las formas de organización de cada una de sus comunidades e identificar cuáles implementaban modelos de participación más democráticos y cuáles se regían bajo esquemas más verticales, a la vez que pudieron analizar las dinámicas de inclusión o exclusión de jóvenes y mujeres que se registraban. A lo largo de los semestres, la docencia impartida en la ISIA promueve un proceso de recomunalización de los estudiantes y los estimula a articular saberes locales ayuuk, científicos y de la filosofía jesuita, con actividades prácticas dirigidas a atender problemáticas del orden local o comunitario (p. 200).

A partir de ahí, la autora identifica tensiones que surgen precisamente entre la necesidad de promover una educación hacia la recomunalización y el arraigo, por una parte, y que, por otra parte, enfrentan simultáneamente la necesidad de preparar, educar y formar hacia afuera, hacia el mundo que les espera. En este sentido, Bermúdez Urbina constata que:

[...] la educación superior que el ISIA ofrece en esta región, deprimida económicamente y con escasos vínculos hacia el exterior, muestra las tensiones entre una educación ‘hacia afuera’ orientada a la obtención de un empleo remunerado fuera del lugar de origen (modelo que siguen la mayor parte de las instituciones de educación superior) y una iniciativa hacia adentro, enfocada a jóvenes de escasos recursos, con una educación previa llena de fracturas y carencias y con recursos escasos para la movilidad y la vinculación interinstitucional. El instituto, si bien recibe a profesores de todo el país y diversas instancias, enfrenta los desafíos de la ruralidad y la marginalidad de la región. Este modelo de educación siembra una conciencia de desarrollo endógeno y perfila sentidos comunitarios sobre el papel del profesionista y las dimensiones de su intervención desde la agencia social (pp. 202-203).

Posteriormente la autora detalla cómo se concibe y se practica en el ISIA lo que en otras universidades interculturales se suele denominar la vinculación comunitaria, función sustantiva que en la universidad ayuuk no se realiza como un mero *addendum* a la docencia y a la investigación; más bien se trata de una actividad permanente que expresa la privilegiada relación que el ISIA mantiene y cultiva con la propia comunidad de Jaltepec y a su vida comunitaria. Al respecto, Bermúdez Urbina destaca que:

[...] las dinámicas que promueve el ISIA no se circunscriben a los espacios áulicos, sino que trascienden las dinámicas comunitarias y de organización social. En el ISIA se promueve la agencia de los estudiantes en los planos académico, político y social. El tequio forma parte de las dinámicas de la institución: la edificación de los primeros edificios se hizo con base en la colaboración entre los pobladores y hoy en día los estudiantes contribuyen a solventar las necesidades que la institución demanda. En el ISIA el tequio tiene una dimensión educativa, ya que se trata de una contribución para organizar ámbitos culturales y existenciales de las comunidades mixes. Como práctica colectiva da sentido a la pertenencia cultural. En el tequio participan docentes, personal administrativo y estudiantes (pp. 213-214).

Este capítulo central del libro concluye con un breve resumen de la situación de las y los egresados del ISIA. La autora menciona problemas similares a los que enfrentan otras universidades interculturales y que resultan de las precarias e inestables características de los mercados laborales en contextos

rurales. Ella termina ilustrando algunas de las iniciativas que el Instituto realiza en favor de la igualdad de género; nuevamente demuestra que la institución intercultural no solo debe mimetizar la comunidad y abrirse a la comunidad, sino a la vez ha de contribuir a impulsar transformaciones hacia la comunidad desde el propio ISIA. Así el pequeño campus de la universidad ayuuk se puede convertir en una especie de laboratorio de relaciones de género diferentes a las que luego se normalizan en el contexto comunitario o regional.

El último capítulo, denominado “Comunalidad y agencia social desde la educación superior intercultural”, ofrece las conclusiones del libro. La autora destaca algunas características centrales de esta universidad intercultural: en esta institución de educación superior la formación está inspirada en una noción de “traducción intercultural” y procura educar “hacia adentro” tanto como “hacia afuera”, para recomunalizar y, a la vez, preparar para trayectorias externas. Otra característica específica del Instituto la constituye su aprovechamiento de lo que la autora denomina las “redes comunales religiosas”, un conjunto de redes en las que participan autoridades comunitarias, pero también la orden religiosa jesuita y otros actores de este ámbito comunal religioso. Por último, Bermúdez Urbina retoma la noción rectora del presente libro, el agenciamiento social, cuya aportación resume muy acertadamente de la siguiente manera:

[...] En el contexto actual de la lucha de los pueblos indígenas por una educación que potencie su desarrollo sin sacrificar su identidad, territorio y cultura, el ISIA se constituye como una innovadora opción educativa que recupera lo mejor de los pueblos indígenas y del conocimiento occidental, que reinvierte los modos tradicionales de la profesionalización en las grandes ciudades y que aporta conocimientos y prácticas situadas a los pueblos indígenas de Oaxaca y otras latitudes. El ISIA es un ejemplo de cómo los reclamos actuales de los pueblos indígenas –en un contexto de cambios gubernamentales y de renovación de los actores políticos en los ámbitos nacionales y locales– colocan nuevamente la necesidad de una educación que emerja desde los pueblos y que dialogue con los saberes del mundo y con lo propio, que impacte sobre los ámbitos locales, pero también que transforme el proyecto de Estado nación (p. 232).

leyendo este importante libro con una mirada comparativa en relación con otras universidades interculturales públicas del país, identifiqué muchas

coincidencias en cuanto al tipo de estudiantado, a los perfiles de ingreso y egreso, a las problemáticas de las regiones y las dificultades que atraviesa el sistema de educación básica tanto como de educación media superior. También percibo similitudes en cuanto a los perfiles docentes y las carreras que se ofrecen. Aun así, hay una gran diferencia que debería hacernos reflexionar en, sobre y desde otras universidades interculturales: la estrecha relación que se articula entre el ámbito comunitario, las autoridades comunales y los mecanismos de las instituciones comunitarias, por una parte, y la lógica académica de la institución universitaria, por otra parte. Muchas universidades interculturales intentan “puentear” esta brecha entre universidad y comunidad, pero no lo han logrado de la misma manera que lo ha sabido hacer el ISIA, tal vez precisamente por el margen de maniobra del que disponen y por su condición de origen como institución universitaria religiosa tanto como comunitaria.

En este sentido, el presente libro no solo será de interés para quienes conocen o desean conocer la experiencia del ISIA y del pueblo ayuuk, sino también para quienes trabajamos en otras instituciones –interculturales o no– de educación superior en relación con los pueblos originarios.

Reseña recibida: 4 de noviembre de 2020

Aceptada: 18 de noviembre de 2020