

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

2020.3

VOLUMEN XXV NÚM. 86

julio-septiembre



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, julio de 2020.
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, JULIO-SEPTIEMBRE, 2020, VOLUMEN 25, NÚMERO 86
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- De pandemia y reconocimientos 509-517
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- Escritura epistémica de estudiantes universitarios
en un sistema de actividad de cognición distribuida 519-547
*Gerardo Hernández Rojas, Elda Friné Cossío Gutiérrez
y María Eugenia Martínez Compeán*
- Representaciones de la relación familia-escuela
de los formadores del profesorado para la enseñanza básica 549-573
Héctor Cárcamo Vásquez y Verónica Gubbins Foxley
- Integración de medios digitales en México y España:
el papel de las autoridades educativas 575-601
*Almudena Alonso-Ferreiro, Aleida Aída Flores Alanís
y Guadalupe Chávez González*
- El precio de estudiar en la universidad española
para los jóvenes de clases populares: impacto de la reforma
de las tasas universitarias de 2012 a través de los discursos de los estudiantes 603-625
Delia Langa Rosado
- Perfil de los evaluadores pares en México (2014-2017) 627-656
*Jimena Hernández Fernández, Ivania de la Cruz Orozco
y Ana Elizabeth Razo Pérez*
- ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente
en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? 657-687
Ana Zarzuela Castro y Mayka García García
- Teoría del Actor-Red y contextos escolares 689-717
*Antonia Candela, Gabriela Naranjo, María de la Riva,
Jorge Moreno y Johanna Rey*

Acercamiento a las ponencias del área Procesos de formación
en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 719-747
*Patricia Ducoing Watty, María Bertha Fortoul Ollivier
y Ileana Rojas Moreno*

Vocabulario receptivo en niños de preescolar:
lectura de cuentos y niveles económicos 749-770
*Francisca Cáceres Zúñiga, María Pomés Correa
y Maribel Granada Azcárraga*

RESEÑAS

*Los caminos de la movilidad social.
Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero,*
coordinado por Rocío Grediaga Kuri y Etienne Gerárd 771-776
José Raúl Rodríguez Jiménez

*El retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga
y la generación rebelde de la Ciudad de México,*
de Mary Kay Vaughan 777-782
Salvador Camacho Sandoval

Información para autores 783

TABLE OF CONTENTS

RMIE, JULY-SEPTEMBER, 2020, VOLUME 25, NUMBER 86

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Of pandemic and recognitions 509-517
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- Epistemic Writing of University Students
in a System of Distributed Cognitive Activity 519-547
*Gerardo Hernández Rojas, Elda Friné Cossío Gutiérrez
& María Eugenia Martínez Compeán*
- Representations of the Family-School Relationship
among Educators of Elementary School Teachers 549-573
Héctor Cárcamo Vásquez & Verónica Gubbins Foxley
- Integration of Digital Media in Mexico and Spain:
Role of Educational Authorities 575-601
*Almudena Alonso-Ferreiro, Aleida Aída Flores Alanís
& Guadalupe Chávez González*
- The Price of Attending Spanish Universities
for Working-Class Students: The Impact of the 2012 Reform
of University Rates, in Student Discourse 603-625
Delia Langa Rosado
- Profile of Peer Evaluators in Mexico (2014-2017) 627-656
*Jimena Hernández Fernández, Ivania de la Cruz Orozco
& Ana Elizabeth Razo Pérez*
- What Do Preservice Teachers Learn
in a Curricular Itinerary of Service-Learning? 657-687
Ana Zarzuela Castro & Mayka García García
- Actor-Network Theory and School Contexts 689-717
*Antonia Candela, Gabriela Naranjo, María de la Riva,
Jorge Moreno & Johanna Rey*

Analysis of Papers on Training Processes
at the 15th National Congress on Educational Research 719-747

*Patricia Ducoing Watty, María Bertha Fortoul Ollivier
& Ileana Rojas Moreno*

Receptive Vocabulary in Preschool Children:
Story Reading and Income Levels 749-770

*Francisca Cáceres Zúñiga, María Pomés Correa
& Maribel Granada Azcárraga*

BOOK REVIEWS

*Los caminos de la movilidad social.
Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero,*
by Rocío Grediaga Kuri y Etienne Gerárd 771-776

José Raúl Rodríguez Jiménez

*El retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga
y la generación rebelde de la Ciudad de México,*
by Mary Kay Vaughan 777-782

Salvador Camacho Sandoval

Information for authors 783

DE PANDEMIA Y RECONOCIMIENTOS

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

DIRECTORA

La pandemia que continúa...

Las sociedades tratan, tanto como les es posible de recuperar la “normalidad”, o una “nueva normalidad” como se ha tenido que precisar y los ciudadanos hemos ido entendiendo. Lo cierto, sin embargo, es que muchas personas continuamos confinadas en nuestros hogares, haciendo nuestro trabajo desde estos. El ámbito educativo es uno de los que ha experimentado un fuerte impacto de la pandemia, tan solo si consideramos la enorme cantidad de población que comprende. En México, más de 36 millones de estudiantes de educación básica, media superior, superior y capacitación para el trabajo; casi dos millones de docentes, más personal administrativo de instituciones y sistemas educativos, y poco más de 255 mil escuelas o planteles (INEE, 2019).

Los ciclos escolares (de duración variable según el nivel y tipo de institución) han concluido en general, por lo que, para muchos, ha llegado un periodo vacacional lleno de restricciones e incertidumbre sobre lo que viene después, sobre cómo y cuándo será el regreso a clases y a qué tipo de clases, sobre qué cambios derivarán de los –esperables, deseables– aprendizajes que nos va dejando la pandemia.

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

En el ínter, las comunidades educativas han generado un intenso debate. Cuando escribí el editorial del número anterior de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) había organizado apenas el primer foro virtual sobre el tema, *La investigación educativa en tiempos del Covid-19*. En poco más de dos meses a partir de ese primer foro tuvieron lugar 15 eventos más, que congregaron a investigadores educativos, docentes de todos los niveles educativos, funcionarios de los sistemas educativos y otros.

Varios fueron los ejes que dieron forma a los 15 foros adicionales al primero, de enfoque más general: los niveles educativos –educación básica, media superior, superior–; los actores, centralmente docentes y estudiantes; las regiones del país; temas propuestos por los propios investigadores para analizar transversalmente aspectos sobre los efectos en la educación que ha traído consigo la pandemia, los que ya han ocurrido o serán en un futuro no lejano: la inclusión, la convivencia, la docencia no presencial, la evaluación de aprendizajes, la educación ambiental, los saberes disciplinares para comprenderla y enfrentarla. Estos espacios atrajeron en conjunto la atención de miles de personas que siguieron los foros a través de diversas plataformas y redes sociales.

En este contexto, la investigación se multiplica como ya se veía desde los primeros momentos; tanto para dar cuenta de la forma en que actores, escuelas e instituciones y los sistemas educativos en su conjunto respondían a las nuevas circunstancias como, previsiblemente ahora, para documentar el “regreso a clases” en unas cuantas semanas.

Los efectos educativos de la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV2 son, como bien sabemos, inéditos; prácticamente no hay antecedentes cercanos. Una situación similar, pero de muchísima menor escala fue la que se vivió en 2009, cuando tuvo lugar la de la influenza AH1N1. Su limitado impacto se advierte en la escasa producción de investigación que hoy en día es posible recuperar.

La experiencia actual, en parte quizá por su mucho más prolongada duración y sus múltiples efectos en diferentes esferas, se ha visto acom-

pañada por un visible y amplio esfuerzo de documentación. La investigación en todos los campos se multiplica y se difunde con profusión. En nuestro campo en particular, en todos los tipos y niveles educativos se genera rápidamente conocimiento en torno a las formas que tomó la respuesta de actores e instituciones a las circunstancias enfrentadas. Es patente un notorio interés en la enseñanza y su implementación en contextos de educación virtual o a distancia; en las problemáticas y los múltiples desafíos enfrentados, algunos, por ejemplo, ligados a las diferentes brechas que caracterizan nuestros sistemas educativos, otros relacionados con la falta de preparación de docentes de todos los niveles para la educación virtual. Pero la agenda de investigación es abultada y parece necesario pensar en otros ámbitos en que ha tenido impactos la pandemia y las medidas que ha sido preciso tomar para proteger a la población.

Recientemente un medio de comunicación de mi universidad me pidió una colaboración sobre las consecuencias de la pandemia en el acceso al mercado de trabajo de los nuevos egresados de nuestra institución; aquellos jóvenes que en el mes de junio pasado terminaron sus estudios. Se trata de la primera generación de la pandemia y, como es lógico, tomará algo de tiempo dar cuenta de las condiciones en que se incorporan al trabajo quienes pudieron hacerlo, en un contexto laboral marcado por la incertidumbre y la complejidad; por la competencia de los nuevos egresados con los nuevos desempleados; por la previsible precariedad de los escasos –al menos por cierto tiempo– puestos de trabajo. Tras dar cuenta con relativa amplitud de los ajustes realizados al proceso educativo, con todas las dificultades que supuso trasladar la educación de niños y jóvenes de las aulas a los hogares, parece necesario voltear la mirada hacia fuera de las instituciones educativas, en particular, por el tema a que hago alusión, de las de educación superior. Y nuevamente, si como se ha dicho de forma sostenida, esta crisis nos debe llevar a repensar seriamente la educación, también parece necesario aprovecharla para volver sobre un tema no novedoso, pero evidentemente urgente

en los tiempos actuales, el de la relación entre educación y trabajo, con preguntas siempre necesarias sobre la pertinencia de la formación profesional que se brinda en las instituciones de educación superior.

Desde la dirección

La pandemia, el confinamiento, la relativa paralización de las economías no ha sido impedimento para que la vida siga su curso. Unas pocas semanas antes de escribir este editorial recibimos la noticia de que la RMIE aparece, en 2019, en el cuartil 2 en el ranking Scimago Journal & Country Rank. Este sistema tiene a Scopus como fuente de información para el cálculo del indicador Scimago Journal Rank (SJR). El SJR de una revista es un valor numérico que indica el número medio de citas ponderadas recibidas durante un año seleccionado por documentos publicados en esa revista durante los tres años previos, es decir que se tomaron en cuenta las citas recibidas en 2019 a documentos publicados en 2016, 2017 y 2018. El SJR es, en este sentido, un indicador del factor de impacto de una revista. En la lógica de la producción de revistas científicas se trata de un indicador muy importante que atrae autores interesados en publicar en revistas de alto impacto. Sin embargo, son reconocidas sus limitaciones, sobre todo como medida de la calidad de una publicación.¹ Así, si bien nos congratulamos del resultado de la evaluación de 2019, surge una reflexión que, junto con el COMIE, nos parece importante avanzar y tiene que ver con la focalización de otros indicadores de calidad de la revista, o de otros indicadores congruentes con sus propósitos y público objetivo; por la importancia de la relación entre investigación y práctica educativas, la revista tiene un papel relevante para actores educativos que esencialmente serán consumidores de la información difundida por la RMIE —y no productores de nuevo conocimiento que citan los trabajos publicados en ella—, y eso también es importante.

En este contexto de celebración, la RMIE ofrece a sus lectores en este número 86 nueve artículos de investigación y dos reseñas. Como

no es sorprendente, los artículos, en la variedad de temas que abordan, muestran la rica y compleja gama de problemáticas de los sistemas educativos, susceptibles de investigación.

La escritura académica como objeto de intervención, con base en un sólido sustento teórico producto de los aportes de la investigación básica, para relevar su contribución potencial al aprendizaje por encima del uso ritual y restringido de la escritura que se puede advertir prácticamente en cualquier programa de estudios, es objeto central de la contribución de Hernández, Cossío y Martínez. Los autores se plantean la siguiente pregunta: “¿Es posible desarrollar una propuesta que promueva la escritura epistémica en estudiantes universitarios que a su vez produzca mejoras en la competencia escritora y en el aprendizaje constructivo de los contenidos curriculares?” Para responderla desarrollaron “una propuesta educativa basada en la creación artificial de un sistema de actividad de cognición expandida para maximizar las actividades de escritura académica y epistémica”. Sin duda es sugerente advertir que se obtuvieron resultados positivos, transferibles a otros espacios curriculares.

La relación familia-escuela, según nos proponen Cárcamo y Gubbins, toma formas que se incuban en la formación inicial del profesorado. Sabemos, como lo ha documentado la investigación en la materia, que la colaboración entre ambas instancias es fundamental para asegurar el éxito escolar o, al menos, contribuir a ello. Sabemos también que se trata de una relación compleja que enfrenta resistencias por parte de los actores escolares; según los autores, una explicación posible es “la persistente desconfianza respecto de las potenciales intromisiones que estas familias pueden hacer respecto del quehacer profesional del cuerpo docente”. No obstante, encuentran una favorable disposición para incorporar la temática de la relación familia-escuela en la formación inicial, si bien es la escuela la que habrá de definir la forma y ritmo en que se involucre a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

El tercer artículo de este número alude a la temática de la actuación directiva en las instituciones educativas que, a la luz de su documentada relevancia para el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas y la consecución de las metas formativas por parte de los educandos, parecería requerir de renovados esfuerzos de investigación. En un estudio comparativo entre escuelas primarias y secundarias de México y España, Alonso y Flores analizan la contribución de autoridades educativas y directores escolares a la introducción e implementación de medios digitales en los centros educativos.

La desigualdad es, sin duda, un problema persistente en los sistemas educativos; aunque se presenta en forma más severa en algunos sistemas, particularmente en los de países menos desarrollados, ninguno está exento. El artículo de Langa, *El precio de estudiar en la universidad española para los jóvenes de clases populares*, muestra cómo las políticas relativas a costos de la educación superior y becas a estudiantes de este nivel, formuladas a partir de 2012 en España, tienen un efecto de inequidad derivado de la asociación que establecen entre esas variables y el logro académico. Las dificultades enfrentadas por los jóvenes de clases populares les conducen a escenarios que complican aún más su tránsito por la educación superior, como combinar el estudio con el trabajo o, de hecho, abandonar los estudios temporal o definitivamente. Un efecto límite es el hallazgo de “ciertos procesos de autoexclusión de los estudios universitarios en aras de apuestas de promoción menos arriesgadas”.

Hernández, De la Cruz y Razo ofrecen, en su contribución, una descripción de acuerdo con características relevantes –personales, profesionales, experiencia en evaluación educativa– para conocer a estas figuras de los profesores que fungieron como “evaluadores pares” en el proceso de valoración del desempeño docente impulsado en la administración federal pasada. Más allá de los rasgos identificados a partir de la información de que se dispuso para hacer el análisis que se presenta en el artículo, las autoras ofrecen elementos de reflexión sobre

la evaluación entre pares, que pueden ser valiosos en el nuevo escenario de evaluación formativa del desempeño docente en la educación básica al que apuntan los nuevos lineamientos en la materia.

El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica cuya implementación en la educación superior y otros niveles educativos cuenta ya con cierta tradición, por cuanto hace varias décadas que ha tenido lugar su introducción en ellos; su vigencia, sin embargo, es incuestionable si se consideran sus aportes potenciales al desarrollo de la justicia social, la inclusión y la equidad. Zarzuela y García buscan, a través de su investigación, “comprender las aportaciones que realiza la metodología de aprendizaje-servicio a la formación inicial del profesorado, en un caso particular, el de un itinerario curricular del grado de Educación infantil de la Universidad de Cádiz”. Los efectos en la formación del profesorado, documentados por investigaciones en la materia son amplios e incluyen el aprendizaje de la cooperación, la vivencia de la educación en valores, la construcción de un pensamiento docente más crítico apoyado en la reflexión, entre otros aspectos.

Candela, Naranjo, Moreno, De la Riva y Rey contribuyen con un texto que, a través de varios casos, ilustra las aportaciones de la Teoría del Actor-Red para el análisis de las prácticas cotidianas en los espacios escolares. El contexto en todos los ejemplos son clases de ciencias de diferentes niveles educativos en México y Colombia. Los autores conciben esta perspectiva teórica como especialmente rica para los trabajos etnográficos.

Los congresos nacionales de investigación educativa que organiza el COMIE son eventos con un gran poder de convocatoria, tanto en términos de asistentes como de proponentes de ponencias y otras contribuciones, las que, serán sometidas a un proceso de evaluación por pares para determinar su inclusión o no dentro del programa de cada congreso. Es relevante señalar que, típicamente hay una elevada tasa de rechazo de las ponencias recibidas. Ducoing, Fourtoul y Rojas realizan un análisis de las ponencias aprobadas para el xv Congreso

Nacional de Investigación Educativa en el área temática Procesos de formación, considerando cinco categorías de análisis: autores, objetos de investigación, epistemologías, teorías y métodos. Los resultados son reveladores de problemáticas advertidas también en otras áreas –aunque no con la sistematicidad que conlleva el haberlas sometido a investigación documental– tales como, debilidades en la construcción de los objetos de estudio, omisiones o confusiones en la declaración de identidad epistemológica, teórica y metodológica, y de la identidad entre esos tres planos. Indican también, los desafíos asociados al proceso de evaluación de las ponencias que se proponen a los congresos.

Cáceres, Pomés y Granada presentan un análisis del desarrollo de vocabulario que presentan niños y niñas de preescolar y su relación con el nivel económico de sus familias y la lectura de cuentos en el hogar. Como señalan las autoras, la importancia del nivel de vocabulario es su carácter precursor de las habilidades lectoras y de otras variables tan importantes como el propio aprendizaje y el rendimiento escolar. En alcance a lo señalado a propósito del segundo artículo de este número sobre la relación familia-escuela, el tema abordado en esta investigación y los hallazgos de las autoras apuntan también a la necesidad de articular mejor ambos contextos, a intervenir desde la escuela de forma más decidida en el enriquecimiento del vocabulario de los niños que asisten a preescolar, especialmente si su contexto socioeconómico de procedencia es desfavorable, y a potenciar más, también, el papel educador de la familia.

Las reseñas incluidas en el número 86 de la RMIE invitan a la lectura de dos obras con aportes muy diferentes pero, seguramente, valiosas para cada una de las comunidades de investigación que comparten con los autores intereses comunes de investigación en la temática abordada en cada caso: “los destinos y recorridos de los mexicanos en el extranjero” en el texto coordinado por Grediaga y Gerárd, quienes a través de una investigación de gran envergadura por su cobertura, la cantidad de informantes, la variedad de temas particulares abordados, su densidad

teórica y la compleja metodología aplicada, nos ofrecen un documento de excelente factura, particularmente pertinente en momentos como el actual, en el que el futuro de los procesos de movilidad académica es incierto.

En el otro caso, Mary Kay Vaughan, sin descuidar, como señala Camacho, el rigor teórico y metodológico de la interpretación construida, ofrece, a través de la biografía, género con proximidades y guiños a la creación literaria, “el retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga” y al ponerlo en su contexto de vida, da cuenta también de “la generación rebelde de la Ciudad de México”, la del 68.

Nota

¹ Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación. Disponible en: <https://sfdora.org/read/es/>

Referencias

INEE (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

ESCRITURA EPISTÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UN SISTEMA DE ACTIVIDAD DE COGNICIÓN DISTRIBUIDA

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS / ELDA FRINÉ COSSÍO GUTIÉRREZ / MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

Resumen:

Este artículo presenta un diseño pedagógico basado en un sistema de actividad de cognición distribuida con el objetivo de mejorar la escritura epistémica. Participaron 25 estudiantes universitarios en dos fases secuenciadas. En la primera, trabajaron en pequeños grupos en un régimen de regulación social compartida actuando como co-planificadores, co-escriitores y co-revisores para la construcción de protocolos de escritura para aprender (usando foros de discusión y wikis asíncronos) y para escribir ensayos académicos. En la segunda fase, los participantes trabajaron de forma individual los mismos protocolos de escritura para aprender y la escritura de ensayos, practicando lo aprendido. Los resultados demostraron que los estudiantes lograron mejores aprendizajes de los contenidos curriculares y escribieron mejores ensayos en ambas fases como consecuencia de su participación en el sistema de actividad.

Abstract:

This article presents a pedagogical design based on a system of distributed cognitive activity, with the objective of improving epistemic writing. Twenty-five university students participated in two sequenced phases. In the first, the students worked in small groups in a regimen of shared social regulation, contributing as co-planners, co-writers, and co-reviewers in constructing protocols for learning (through discussion forums and asynchronous wikis) and for writing academic essays. In the second phase, the participants worked in an individual manner on the same writing protocols, practicing their learning. The results showed that the students attained improved learning of curriculum content and wrote better essays in both phases, as a consequence of their participation in the activity system.

Palabras clave: escritura académica; aprendizaje; estudiantes adultos; foros de discusión; ambientes virtuales de aprendizaje.

Keywords: academic writing; learning; adult students; discussion forums; virtual learning environments.

Gerardo Hernández Rojas y María Eugenia Martínez Compeán: profesores-investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Avenida Universidad 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: ger_hernandezr@yahoo.com; comareu05@gmail.com

Elda Friné Cossío Gutiérrez: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. CE: frinecossio@hotmail.com

Introducción

Nadie puede objetar que la escritura académica desempeña un importante papel en los currículos escolares de los ciclos básicos, medios y universitarios.¹ En los currículos escolares de estos ciclos, la escritura académica está presente en las distintas asignaturas de diversas formas. Así, es común que se les solicite a los estudiantes que contesten cuestionarios o que escriban resúmenes, monografías y ensayos académicos de forma individual y en algunas ocasiones colectivamente; sin embargo, todos estos ejercicios comunicativos, la mayor parte de las veces, son solamente para el docente en turno y tienen fines evaluativos para valorar qué tan bien manejan los estudiantes los contenidos académicos implicados en ellos (Carlino, 2005; Deane, 2018).

En todo este tipo de actividades de escritura, el paradigma que los guía podría ser expresado en la relación aprendizaje→escritura, entendiéndose a la segunda como un modo de representar lo que se ha aprendido. Este paradigma visiblemente domina a la escritura académica y tiende a generar y reforzar una escritura basada en lo que Bereiter y Scardamalia denominaron “decir lo que se sabe” (Deane, 2018; Ruiz, 2009). Sin embargo, la relación inversa escritura→aprendizaje en la mayoría de las aulas de nuestro país poco se ha investigado con la finalidad de desentrañar la naturaleza de la relación (qué es exactamente lo que la explica) y qué resultados se obtienen.

Sobre las potencialidades epistémicas de la escritura, la literatura especializada en el mundo anglosajón se ha manifestado desde hace ya varias décadas, aunque falta claridad explicativa respecto del concepto de “escritura para aprender”. En este sentido, se debe reconocer que si bien la escritura puede ayudar a distintos procesos cognitivos como la memoria de información, en este trabajo nos interesa particularmente cómo ayuda al aprendizaje, en particular, al aprendizaje constructivo (Klein y Boscolo, 2016). Algunas de las principales propuestas explicativas desarrolladas hasta el momento son las siguientes.

La primera de estas propuestas se debe a J. Britton y luego a J. Emig, formuladas en los años setenta del siglo anterior, quienes señalan que la producción de un texto conlleva una serie de decisiones léxico-sintácticas, semánticas y pragmáticas, que generan procesos cognitivos específicos que a su vez pueden provocar ciertos beneficios de aprendizaje (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin *et al*, 2016). Esta postura llamada “la visión fuerte-

espontánea” de la producción textual no cuenta con suficiente evidencia empírica que la respalde (Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004).

Otros autores han sostenido tres explicaciones más potentes (Klein, Arcon y Baker, 2016; Klein y Boscolo, 2016):

- 1) una primera postura sostiene que no cualquier escritura tiene consecuencias epistémicas sino solo aquella que promueve una dialéctica interactiva entre el espacio temático (lo que tiene qué decir) y el espacio retórico (cómo, para qué y a quién decirlo), lo que fuerza al escritor a ir más allá de “decir lo que sabe”, desarrollando una escritura transformada que se vuelve transformante –en mayor o menor grado– de lo que el escritor sabe (Carlino, 2005; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992);
- 2) una segunda postura suscribe que el proceso de escritura tiene potencialidad de beneficiar el aprendizaje porque obliga al escritor a buscar ideas en textos, organizar y jerarquizar la información, supervisar lo que se escribe, evaluar el producto, etcétera; todas estas actividades de pensamiento conducen de una u otra manera a mayores reflexiones que redundan en su aprendizaje (Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012); y
- 3) una postura adicional admite que mientras se escribe se producen distintas versiones momentáneas (borradores), que sirven al escritor como artefactos de representación semiótica externa que le ayudan a ampliar y potenciar sus posibilidades cognitivo-reflexivas, logrando así mejores resultados de escritura y de aprendizaje (Klein, Arcon y Baker, 2016; Vigotski, 2007).

Estas interpretaciones teóricas tienen un mayor respaldo empírico acumulado (aunque ninguna tiene un apoyo conclusivo) y se aplican a distintos niveles de análisis, por lo que no son mutuamente excluyentes.

También se reconoce que las potencialidades de la escritura compleja pueden tener una mayor probabilidad de ocurrir cuando se escriben ciertos tipos de géneros o cuando se realizan tareas de escritura compleja. Por lo que al tipo de género discursivo se refiere, se acepta que los ensayos académicos demandan al escritor pensar mucho más que otros géneros (resúmenes, respuestas a cuestionarios con preguntas cortas o la toma de notas) (Bazerman *et al.*, 2016; Deane, 2018; Navarro y Revel, 2013). Por

lo que al tipo de tareas de escritura compleja corresponde, se acepta que son mejores aquellas que inciten al escritor a hacerlo de forma reflexiva (no inmediata o mecánica) usando de modo inteligente sus recursos retóricos. Ejemplo de dichas tareas son los protocolos de escritura para aprender (PEA) o los diarios de escritura (Nückles, Hübner y Renkl, 2009; Tynjälä, 1998).

Los PEA inducen a los alumnos a realizar actividades cognitivas y metacognitivas mientras escriben; operan como mediadores semióticos que les permiten amplificar sus competencias de escritura y aprendizaje. Su eficacia se ha demostrado en algunas investigaciones en las que los estudiantes mejoraron la autorregulación de sus aprendizajes y la conciencia metacognitiva de estos, en comparación a cuando lo hacían de modo espontáneo (Klein, Arcon y Baker, 2016; Klein y Yu, 2013; Nückles, Hübner y Renkl, 2009).

Por otro lado, desde hace algunos años ha existido un cierto interés por estudiar la escritura en situaciones colaborativas. Destacan dos perspectivas: la tutoría entre iguales y la de tipo colaborativa/cooperativa. Recordemos que entre ambas situaciones hay algunas diferencias marcadas: *a*) en la tutoría se mantienen relaciones de asimetría (uno sabe más que el otro) y de mutualidad alta, mientras que en la de tipo colaborativo ocurren relaciones simétricas y de mutualidad variable (Durán, 2014); *b*) en la tutoría es más proclive que ocurran situaciones de zona de desarrollo próximo (ZDP) basadas en el andamiaje (traspaso unidireccional del control), mientras que en la colaboración suceden zonas de construcción de conocimiento plásticas, sin predeterminación inicial, dado el continuo flujo comunicativo y dialógico que ocurre entre los participantes provocando mayor co-constructividad espontánea (Newman, Griffin y Cole, 1991; Mercer, 2001; Wegerif, 2010).

En el ámbito de la tutoría entre iguales, en las modalidades de trabajo de co-edición (*peer editing*) y co-revisión (*peer reviewing*), han aparecido varios trabajos en el nivel de educación básica (Blanch, Corcelles, Durán, Dekhinet *et al.*, 2014), otros bajo el amparo de los llamados centros de escritura en las universidades (Molina Natera, 2011; Roldán Morales y Arenas Hernández, 2016), y otros más desarrollados para mostrar evidencias de los beneficios mutuos en las conductas de dar y recibir ayudas (Ludemann y McMakin, 2014; Lundstrom y Baker, 2009).

Sin embargo, como ya se apuntaba, el trabajo de colaboración entre iguales –algo que nos interesó de manera particular en este estudio– tiene diferencias cualitativas con las tutorías de pares (por ejemplo, las tutorías entre iguales para que funcionen de forma adecuada requieren del entrenamiento de los tutores, ver Durán, 2014). Si bien existen varias perspectivas que han desarrollado estudios sobre la colaboración entre iguales (de corte piagetiana, sociocognitiva, vigotskiana), nos interesó de manera particular la propuesta denominada “regulación socialmente compartida”² de las investigadoras de la Universidad de Oulu (Järvellä, Järvenoja, Malmberg y Hadwin, 2013).

Desde esta perspectiva las actividades que se realizan al interior de un grupo son gestionadas por los participantes de forma co-construida, se desarrollan prácticas de interacción con alto nivel de simetría, implicándose en decisiones conjuntas y distribuidas entre los integrantes de los grupos. En ella, interesan tanto los procesos de regulación compartida como los de tipo individual implicados en el grupo a través del análisis del discurso interactivo realizado y su trabajo se ha hecho tanto en situaciones de aprendizaje presencial como de tipo virtual con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Järvellä *et al.*, 2013).

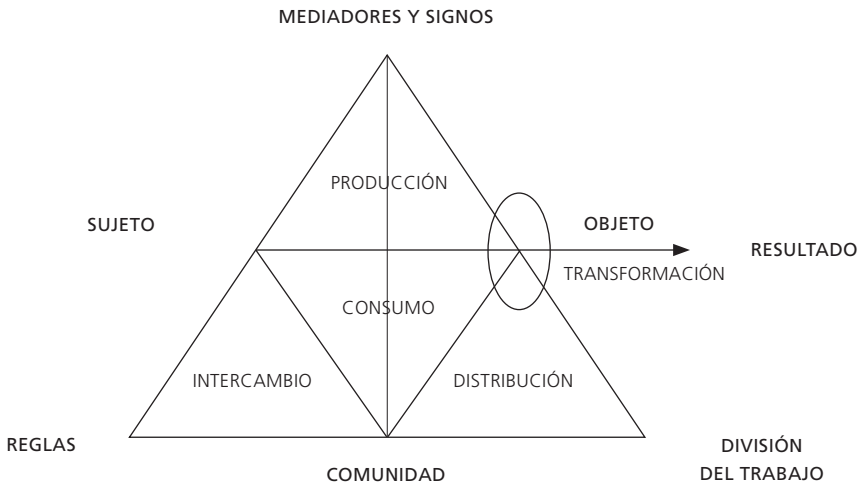
¿Es posible desarrollar una propuesta que promueva la escritura epistémica en estudiantes universitarios que a su vez produzca mejoras en la competencia escritora y en el aprendizaje constructivo de los contenidos curriculares? Para responder a esta pregunta desarrollamos una propuesta educativa basada en la creación artificial de un sistema de actividad de cognición expandida para maximizar las actividades de escritura académica y epistémica (Cole y Engeström, 2001; Engeström y Kallinen, 1988; Jonassen, 2000).

De acuerdo con la perspectiva constructivista social de la teoría de los sistemas de actividad de segunda generación (Daniels, 2003), las diferentes formas de actividad humana colectiva se incrustan dentro de matrices sociales compuestas por personas, artefactos y prácticas culturales. En un sistema de actividad la cognición humana se construye socialmente, se extiende y se reparte entre los participantes, artefactos y prácticas culturales por medio de un proceso de distribución física (artefactos físicos y acciones compartidas), semiótica (uso compartido de instrumentos semióticos) y social (procesos

de compartición socio-generados progresivos), con la finalidad de que una comunidad (y los aprendices) se involucre en construir e implementar una actividad (y su objeto) radicalmente nueva, expandida y más compleja (Engeström y Saninno, 2010). Se compone de varios subsistemas de actividad: producción, consumo, intercambio y distribución (figura 1).

FIGURA 1

Sistema de actividad de cognición distribuida y subsistemas



Fuente: elaboración propia.

El subsistema de producción es el central e involucra las interacciones entre el sujeto, el objeto de la actividad y los instrumentos semióticos. En dicho subsistema las actividades de producción toman sentido cuando se busca deliberadamente que el objeto logre una cierta transformación (resultado) en una dirección intentada. El subsistema de consumo se refiere a la inversión de energía y recursos que el sujeto y la comunidad emplean para la transformación del objeto, donde las actividades que realiza la comunidad son fundamentales porque apoyan las que efectúa el sujeto con el objeto. El subsistema de intercambio involucra reglas que restringen la actividad del sujeto y la comunidad en la que participa y sirven como un sustrato efectivo para regular las necesidades cognitivas (y afectivas) que los sujetos requieren. Por último, el subsistema de distribución describe la

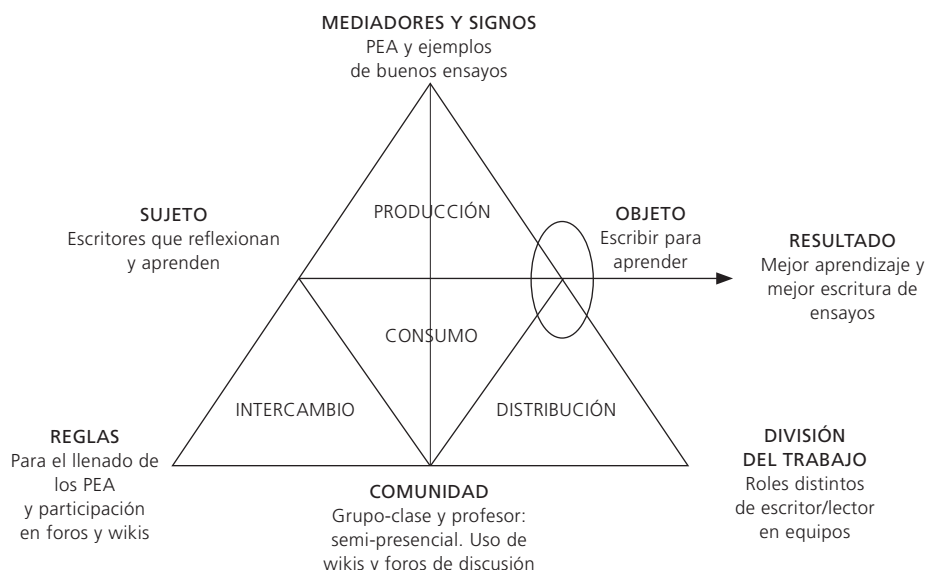
división de labores que realiza el sujeto y la comunidad para que se consiga el resultado intentado en el objeto; en organizaciones más horizontales las interacciones son negociadas, mientras que en otras más verticales son reguladas desde posiciones de poder.

Si bien el subsistema de producción tiene un importante protagonismo en el sistema de actividad, el de intercambio, en donde los aprendizajes se expanden y se comparten, es el principal generador de zonas de construcción de conocimiento (Newman, Griffin y Cole, 1991; Vigotski, 2007). En dicho subsistema el colectivo participante (sujeto-comunidad) mejora su funcionamiento externamente en el desarrollo y realización de la actividad central y posteriormente, de forma progresiva, se convierte en el principal promotor de procesos de apropiación de los sujetos participantes (Salomon, 2001).

Es así que, partiendo de la concepción de los sistemas de actividad de segunda generación y su postura constructivista social que le subyace, desarrollamos nuestra propuesta pedagógica para la promoción de la escritura epistémica de estudiantes universitarios bajo las siguientes características (figura 2).

FIGURA 2

Sistema de actividad de cognición distribuida en la fase 1



Fuente: elaboración propia.

Primero, hemos diseñado la propuesta incluyendo en el subsistema de producción el empleo de los protocolos de escritura de aprendizaje con dos secciones esenciales: los que sirven para apoyar la reflexión cognitiva y metacognitiva de lo aprendido por medio de la escritura y aquellos otros que facilitan la actividad de planeación del género ensayo académico (Nückles, Hübner y Renkl, 2009; Klein, Arcon y Baker, 2016).

Segundo, en el subsistema de intercambio y en el de distribución establecimos un trabajo con los PEA en grupos pequeños buscando que los participantes, dado su nivel similar de igualdad (horizontalidad en la relación) y mutualidad (profundidad en la interacción), trabajaran en un contexto de regulación socialmente compartida, mediante procesos de comprensión y negociación mutua de la tarea, definición compartida de planificación, escritura y revisión, con el fin de lograr un involucramiento equitativo en la resolución de la tarea de escritura solicitadas (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Järvellä, Järvenoja, Malmberg y Hadwin, 2013). Este trabajo de regulación socialmente compartida se hizo con foros de discusión y wikis³ en “modalidad visible”, utilizando la plataforma de aprendizaje virtual Moodle (versión 2.5.1, plataforma desarrollada por M. Dougiamas de inspiración “constructivista social” [<http://moodle.org>]), por tres razones:

- 1) permiten un modo de trabajo asincrónico virtual en el que los participantes pueden desarrollar actividades en el momento que deseen;
- 2) en relación con el subsistema de intercambio, porque el trabajo virtual realizado al interior de cada equipo permitiría, por un lado, facilitar las actividades colaborativas de escritura y ser observados por el docente, y por otro, porque permite visualizar y “compartir” el trabajo desarrollado por otros equipos participantes, promoviendo una auténtica comunidad virtual de apoyo multidireccional; y
- 3) en relación con el subsistema de distribución, buscamos promover que los participantes desempeñaran de modo libre y espontáneo (como lo plantea el paradigma de la regulación socialmente compartida) distintos roles como co-planificadores, co-escritores, co-lectores, co-revisadores y co-editores cuando utilizaran los PEA y cuando realizaran la actividad de escribir los ensayos académicos.

Todo esto con el fin de promover que posteriormente los participantes tengan la oportunidad de practicar lo apropiado de forma colectiva (desempeño asistido) y luego se permita su reconstrucción individual (desempeño autónomo). Esta condición nos pareció especialmente importante, porque en muchas experiencias de diseño de sistemas de actividad se suele descuidar la evidencia de los residuos de apropiación en los alumnos, como agentes individuales.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 25 estudiantes universitarios de sexto semestre, quienes accedieron a trabajar en la investigación de forma voluntaria. De entre ellos, 21 fueron mujeres y 4 hombres con una edad promedio de 21 años 1 mes. Todos eran alumnos regulares de una universidad pública de la Ciudad de México.

Instrumentos de evaluación y de trabajo

Protocolos de escritura para aprender

Son instrumentos pautados que, por medio de la vía escrita, apoyan: *a)* en su sección 1: la actividad cognitiva (5 preguntas: 2 de estrategias de organización y 3 de estrategias de integración con conocimientos previos) y metacognitiva (2 preguntas reflexivas) de lo aprendido sobre un tema y *b)* y en su sección 2: la actividad de planificación de ensayos escritos y la reflexión sobre su problema retórico (postura, destinatario, propósito, organización del ensayo, argumentos-contra-argumentos) (la tabla 1 ilustra ejemplos de las preguntas utilizadas).

Ejemplares modélicos de ensayos

Se trata de ejemplares de ensayos que contenían indicaciones adjuntas y comentarios explicativos acerca de sus características estructurales y uso de marcadores textuales.

Instrumentos de evaluación de aprendizaje de contenidos

Para valorar los aprendizajes conseguidos en cada unidad didáctica apoyada por los PEA, se elaboraron cuestionarios paralelos con reactivos cerrados (cuatro opciones de respuesta), los cuales contenían 70% de preguntas de

alta constructividad (respuestas que requerían inferencias o aplicaciones de lo aprendido) y 30% con preguntas de baja constructividad (respuestas que solicitaban información explícita). Los cuestionarios se aplicaron antes de empezar las unidades didácticas (pre-evaluación) y una semana después de haberlas finalizado (post-evaluación).

TABLA 1

Ejemplos de las pautas del Protocolo de Escritura para Aprender

EJEMPLOS: SECCIÓN 1

De tipo cognitivo

Para que organices mejor lo aprendido

- Menciona de 3 a 5 ideas principales que se abordan en el tema
- ¿Cuál de ellas juega un papel más importante y cómo relacionas a todas entre sí? (Haz una redacción breve o un esquema)

Para que integres y valores mejor lo aprendido

- Describe la postura que defiende el (los) autor(es) del (o de los) documento(s) revisado(s)

De tipo metacognitivo

Para que reflexiones mejor

- ¿Cuáles ideas del tema aprendiste mejor y cuáles menos?

EJEMPLOS: SECCIÓN 2

De la planificación del ensayo

Mi postura

- ¿Qué postura y argumentos quiero presentar por medio de mi escrito?

Mi público lector

- ¿Qué me gustaría darles a conocer sobre el tema de mi escrito y de qué me gustaría convencerlos?

Para organizar mi ensayo

- ¿Cómo voy a organizar los argumentos en mi texto?
-

Fuente: elaboración propia.

Rúbricas para la evaluación de los ensayos académico-científicos

Los ensayos se valoraron en dos dimensiones: calidad de la composición y estructura. Respecto de la primera dimensión se consideraron los siguientes indicadores: *a)* adecuación a los destinatarios, *b)* claridad expositiva, *c)* coherencia suficiente, *d)* progresión temática y *e)* aspectos de normativa. Sobre la estructura del ensayo se evaluó: *a)* la introducción, *b)* el desarrollo de argumentos basados en evidencia, *c)* presentación de posibles contra-argumentos, *d)* precisión conceptual y *e)* conclusión. Cada indicador se evaluaba en tres niveles y se obtenía una calificación máxima de 30 puntos (15 por dimensión). La rúbrica fue objeto de validación de expertos, proceso que aseguró su eficacia para los fines evaluativos perseguidos.

Procedimiento: diseño y aplicación de la propuesta instruccional

La propuesta se concibió como un *estudio de diseño* en el que los aspectos de diseño/innovación e intervención se interpenetraron, con la finalidad de obtener una mejora, analizarla a detalle y posteriormente instaurarla con nuevos arreglos posibles (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer *et al.*, 2003). La experiencia pedagógica duró aproximadamente 3 meses y 15 días en los que se desarrollaron dos fases de intervención cada una con una unidad didáctica completa.

En la fase 1 se planteó el sistema de actividad de cognición distribuida, central en este trabajo (ver figura 2 y tabla 2). El subsistema de producción sujeto-artefactos-objeto, como ya se ha expuesto, fue enriquecido con los PEA y ejemplos de ensayos académicos. Los subsistemas de intercambio y distribución se desarrollaron en un sustrato virtual de trabajo por medio de foros de discusión y wikis asíncronos en un aula virtual de Moodle, los cuales permiten el registro de las interacciones y la distribución de responsabilidades, así como el desempeño de los diversos roles que ejecutaron espontáneamente los participantes: co-planificadores, co-escritores, co-lectores, co-revisores y co-editores. Para asegurar esto último se propusieron a los participantes “reglas básicas de trabajo colaborativo y de participación” (Mercer, 2001) en los espacios virtuales. En la fase 2 del estudio, los participantes trabajaron los PEA y los ensayos académicos de modo individual.

TABLA 2

*Comparación de las actividades realizadas en el aula regular
vs el aula como sistema de actividad*

Dimensiones y aspectos	Actividad regular en el aula	Sistema de actividad (fase 1)
Artefactos accesibles para apoyar la escritura epistémica (distribución semiótica en el subsistema de producción)	Escasos, corren a cargo del propio escritor	PEA, ejemplos de ensayos con explicaciones adjuntas
Contribuciones de los otros, comunidad de aula (distribución social en el subsistema de intercambio)	Baja	Alta
Trabajo colaborativo al escribir (distribución social en el subsistema de distribución)	Baja, en ocasiones, aparentemente co-laborativa	Alta por medio de foros de discusión y wikis
Roles espontáneos de lector (co-lectores) y de escritor (co-planificadores, co-escritores, co-revisores) (regulación socialmente compartida en el subsistema de distribución)	Trabajan separados, de forma "individualizada"	Los participantes definen, negocian y ejecutan las actividades de escritura colaborativa, desempeñando diversos roles de forma espontánea
Conocimiento del género ensayo (residuos cognitivos posibles)	Bajo	Mejorado con los intercambios
Escritura epistémica (residuos cognitivos posibles)	Baja	Mejorado con los intercambios

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el sistema de actividad planteado en la fase 1 buscó proponer un aprendizaje expandido de la escritura epistémica por medio de la participación en prácticas mediacionales y socioeducativas alternativas a las tradicionales predominantes, pero siguiendo la modalidad de la regulación socialmente compartida. Así, utilizaron la escritura epistémica de un modo colaborativo espontáneo y definido por ellos mismos y co-reflexivo, tanto para apoyar su aprendizaje (cuando llenaban los PEA) como para aprender la organización retórica de los ensayos académicos y su escritura.

Para esta fase 1 los participantes conformaron libremente los equipos y recibieron las reglas básicas por escrito sobre el trabajo colaborativo. No hubo mayor prescripción del profesor responsable sobre cómo trabajarían los equipos permitiendo así la regulación socialmente compartida de su labor (Järvellä *et al.*, 2013). De este modo, llevaron a cabo cuatro PEA y tres ensayos escritos usando foros de discusión y wikis en el que los participantes co-planeaban, co-textualizaban, co-revisaban y co-editaban. No se les permitió usar otro recurso para comunicarse virtualmente (*Facebook*, *Twitter*, *Drive*, etc.).

En la fase 2 realizaron tanto los PEA ($n=4$) como los ensayos ($n=2$) en forma individual y espontánea sin foros ni wikis. Por último, vale la pena recalcar que el diseño completo incluyendo las fases 1 (virtual) y 2 (no virtual) (más las clases de inicio a cada unidad didáctica) debe entenderse como una experiencia de aprendizaje híbrido o mixto (*blended-learning*, Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero *et al.*, 2014), en el que las TIC se usan como recurso instrumental relevante (especialmente para la fase 1) pero no determinante de toda la experiencia.

Aplicación de las evaluaciones

Se hicieron evaluaciones de ensayos colectivos en la fase 1 y de los individuales de la 2, eligiéndolos al azar para analizar los posibles cambios producidos como consecuencia de haber participado en el sistema de actividad. En todos los casos la consigna de escritura fue la misma: elaborar un ensayo académico⁴ dirigido a profesores para convencerlos sobre las bondades de las temáticas abordadas y su posible utilidad para su práctica. En cada fase de intervención se hicieron evaluaciones individuales antes y después de las unidades didácticas abordadas, con el instrumento de evaluación del aprendizaje para comparar el aprendizaje de los contenidos centrales logrados en cada una de ellas.

Resultados

En aras de tratar de ser expositivos lo primero que nos interesa presentar en esta sección de resultados, dada su característica medular, es lo correspondiente a la evidencia obtenida acerca de la naturaleza de los intercambios que ocurrieron en el sistema de actividad en el que participaron los estudiantes en la fase 1 en situaciones de regulación socialmente compartida. Posteriormente analizamos la evidencia obtenida en

torno de la mejora tanto de la escritura de los ensayos académicos como del aprendizaje de los contenidos logrados gracias a las experiencias de escritura con los PEA.

Trabajo colaborativo en foros y wikis asincrónicos.

Aproximación cuantitativa

Para realizar un análisis de la naturaleza del trabajo colaborativo cuando los equipos lo llevaron a cabo en el sistema de actividad (fase 1) nos basamos en las participaciones en los wikis y diálogos desplegados en los foros asincrónicos que los estudiantes manifestaron para la composición escrita de los ensayos y la escritura de los PEA.

La tabla 3 presenta el número de contribuciones totales que tuvieron los grupos a lo largo de las cuatro semanas que duró la fase 1 mientras realizaron sus PEA y los ensayos colaborativos (dichas contribuciones se realizaban todos los días durante este periodo; para su análisis, solo se consideraron las que tenían un sentido informativo aportante y válido). Para el caso de los foros, las participaciones fueron contabilizadas y posteriormente analizadas (ver más adelante), mientras que para los wikis se utilizó el índice que arroja la plataforma en el botón de “Historia” de la plataforma Moodle que muestra las distintas versiones realizadas grupalmente para cada ensayo. La tabla 3 presenta los tres wikis semanales y el número de “borradores de los ensayos escritos”, en ella se aprecia la cantidad de contribuciones e involucramiento de los participantes en el sistema de actividad diseñado.

La primera semana se produjeron 10.5 versiones de los ensayos en promedio y la segunda 11.25 para producir el producto escrito final. Esta actividad incesante exigió sin duda una fuerte cantidad de co-escritura, co-revisión y co-edición de todos los miembros de los equipos, lo que les permitió familiarizarse con la escritura del género y sus características. Cabe hacer notar que en la primera semana los alumnos trabajaron en los foros tanto los PEA como los ensayos, mientras que en las dos siguientes los PEA solo los trabajaron en los foros y los ensayos en los wikis.

Esta actividad intensa reflejada en los wikis, igualmente trajo aparejada una no menos crecida actividad en los foros de discusión que nos pareció más útil analizar por la cantidad de diálogo, intercambio y reflexión que estos implican.

TABLA 3

Frecuencias del trabajo de cada grupo en la unidad didáctica 1 en los foros y wikis

Equipos		Semana 1			Semana 2			Semana 3		
"Significativas" (n=3)	Foros	S1	51		Foros	S1	11	Foros	S1	5
		S2	20			S2	8		S2	3
	Wikis	-			Wikis	17v		Wikis	4v	
"Héroes" (n=3)	Foros	S1	34		Foros	S1	15	Foros	S1	16
		S2	20			S2	11		S2	9
	Wikis	-			Wikis	14v		Wikis	4v	
"Matalievers" (n=3)	Foros	S1	12		Foros	S1	20	Foros	S1	21
		S2	38			S2	23		S2	15
	Wikis	-			Wikis	4v		Wikis	10v	
"3 Sombras" (n=3)	Foros	S1	8		Foros	S1	8	Foros	S1	10
		S2	5			S2	5		S2	11
	Wikis	-			Wikis	5v		Wikis	15v	
"Hormiguitas" (n=3)	Foros	S1	9		Foros	S1	11	Foros	S1	12
		S2	5			S2	13		S2	3
	Wikis	-			Wikis	14v		Wikis	20v	
"Trío" (n=3)	Foros	S1	9		Foros	S1	1	Foros	S1	0
		S2	7			S2	0		S2	0
	Wikis	-			Wikis	11v		Wikis	3v	
"Sarang" (n=3)	Foros	S1	6		Foros	S1	8	Foros	S1	4
		S2	12			S2	7		S2	0
	Wikis	-			Wikis	14v		Wikis	28v	
"Matateam" (n=3)	Foros	S1	9		Foros	S1	4	Foros	S1	6
		S2	11			S2	8		S2	10
	Wikis	-			Wikis	5v		Wikis	6v	

S1 y S2: sección 1 y 2 de los PEA, respectivamente; v: versiones del ensayo hasta su concreción final.

Fuente: elaboración propia.

Análisis cualitativo de los subsistemas de producción, intercambio y distribución del sistema de actividad

Con base en la tabla 3, hicimos un muestreo intencional teórico (Flick, 2004) para identificar aquellos grupos de trabajo que se mostraron más consistentes⁵ durante las tres semanas de la fase 1 (a saber: “Héroes”, “Matalievers” y “Hormiguitas”) y aplicarles un análisis más fino que permitiera identificar tipos de diálogo e intercambio subyacentes en sus actividades de escritura colaborativa mientras trabajaron los PEA en los foros de discusión. Dicho análisis se efectuó por medio de la aplicación de un sistema de categorías y subcategorías elaborado por vía inductiva emergente (anexo1), aunque inspirado en cierto modo en el concepto de “presencia cognitiva” de Garrison y Anderson (2005) para la construcción de conocimiento colaborativo en los foros virtuales (ver Hernández *et al.*, 2014). Dadas las características de los diálogos virtuales, las categorías y subcategorías de análisis centrales fueron: *exploración/planificación*, *intercambios constructivos de redacción* (con tres subcategorías: de tipo inicial, de completamiento y arreglos, y de aclaración de contenidos) e *integración* (con dos subcategorías: de convergencia y de cierre). Estos análisis se realizaron a los equipos mencionados y se presentan en la tabla 4.

TABLA 4

Análisis de las contribuciones en los foros de los grupos Héroes, Matalievers y Hormiguitas

Categorías	Subcategorías	Foro 1		Foro 2		Foro 3	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2
GRUPO HÉROES							
Exploración/ planificación	Planificación de la tarea	3	1	2	2	1	1
	Planificación de redacción	1	9	1	2	-	4
Intercambios constructivos	De tipo inicial	9	7	7	8	7	7
	De completamiento y arreglos de redacción	3	5	6	3	9	-
	Aclaración de contenido	7	4	4	-	7	-
Integración	De convergencia	5	3	-	1	-	-
	De cierre	4	2	-	-	1	1

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Categorías	Subcategorías	Foro 1		Foro 2		Foro 3	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2
GRUPO MATALIEVERS							
Exploración/ planificación	Planificación de la tarea	2	2	1	1	1	1
	Planificación de redacción	1	12	-	8	-	6
Intercambios constructivos	De tipo inicial	4	8	7	8	6	8
	De completamiento y arreglos de redacción	1	6	1	2	8	1
	Aclaración de contenido	1	12	9	7	10	4
Integración	De convergencia	1	5	1	1	1	1
	De cierre	1	4	-	1	2	1
GRUPO HORMIGUITAS							
Exploración/ planificación	Planificación de la tarea	1	2	1	1	1	1
	Planificación de redacción	-	2	1	9	1	6
Intercambios constructivos	De tipo inicial	9	1	6	7	7	9
	De completamiento y arreglos de redacción	2	1	3	-	3	1
	Aclaración de contenido	3	2	3	4	6	1
Integración	De convergencia	-	-	1	1	1	-
	De cierre	1	1	1	-	1	-

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 sobresalen los intercambios constructivos (contribuciones de tipo inicial, de completamiento y de aclaración de contenido) para la elaboración de los PEA en la sección de escribir para aprender y en la de planificación de los ensayos. Consideramos que dichos intercambios demuestran que los estudiantes al participar en el subsistema de distribución se desempeñaron como co-escritores, co-comentadores, co-revisores de los avances escritos, al tiempo que, por un lado, profundizaban y reflexionaban sobre lo que escribían y, por otro, tenían una mayor oportunidad para reflexionar sobre su aprendizaje.

Para ilustrar lo anterior, veamos en el intercambio siguiente de uno de los foros de discusión virtual, un ejemplo del diálogo que expresa el modo

en que se construye el documento colaborativo del PEA (sección 2, planificación del ensayo) a partir de las contribuciones de cada participante (para todos se utilizan seudónimos). En gran medida, en este ejemplo se identifica una cadena de trabajo colectivo establecida por contribuciones: *a)* de tipo inicial, *b)* de aclaración(es) de contenido y *c)* de completamiento de redacción, y finalmente, las que dan cierre al aspecto abordado de la composición colectiva. En el ejemplo, cada uno de los participantes de la triada emplea los respectivos eslabones de la cadena logrando una co-construcción escrita con comentarios que glosan su participación. Dichas cadenas fueron recurrentes para la construcción de los PEA.

Grupo: Héroes. Sección 2 del PEA

TERE: *Promover la autonomía en cada alumno en el aula puede ser un problema algo costoso con relación al tiempo, esfuerzo por parte de los involucrados y materiales o herramientas necesarias...* Esta es una de las críticas que podemos hacer a la postura del autor. ¿Cuáles otras creen que puedan incluirse? (contribución de tipo inicial).

FELIPE: *Creo que también puede ser probable la presencia de múltiples interpretaciones sobre el enfoque, con el riesgo de que se imparta de manera incorrecta, lo que conlleva una capacitación más o menos precisa ¿O, ustedes, qué piensan?* (contribución de aclaración de contenido).

TERE: Y agregaría esto a la misma: *Las estrategias para aprender dependen principalmente de la supervisión continua de los alumnos (autorregulación y metacognición) lo que no garantiza el cumplimiento ni éxito de las mismas, aun cuando el facilitador proporcione las herramientas necesarias...* (contribución de completamiento de redacción).

En el siguiente ejemplo de igual modo se pone al descubierto cómo los participantes desempeñan varios roles, aunque en este caso, focalizados más en los aspectos de la planificación del ensayo académico. Puede observarse cómo los integrantes del equipo se centran en planificar la estructuración de la composición, por lo que actúan como co-planificadores, pero al mismo tiempo como co-escritores y co-comentadores de lo que planifican para contestar las pautas de la sección 2 de los PEA.

Grupo: Matalievers. Sección 2 del PEA

ÓSCAR: *Yo creo que el ensayo puede ir encaminado a demostrar que la enseñanza de estrategias de aprendizaje puede ser un modelo que resulta eficaz en la adquisición de saberes* (planificación de redacción/contribución inicial) (corresponde al *macropropósito del ensayo*).

ISABEL: Pues sí, aparte de ofrecer evidencias que apoyen lo que dices, *podríamos incluir también (como en la parte uno) las “críticas” de este modelo* (contribución aclaración de contenido/completamiento de redacción) (papeles: lector, comentador y co-autor de la aportación previa) (papel: co-planificador).

BERENICE: Dar un marco general del uso de estrategias de aprendizaje, *definir una postura clara sobre el tema y puntualizar de manera concreta las ventajas que implica* (planificación/contribución de completamiento de redacción) (corresponde a la *organización del ensayo*) (papeles: lector y co-autor).

ÓSCAR: *Demostrar las ventajas y críticas sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje (aprendizaje estratégico) como un modelo eficaz en la adquisición de saberes complejos, en la postura tomada de que el aprendizaje estratégico es fundamental en la educación actual. ¿Les parece así bien concretado?* (contribución de aclaración de contenido/completamiento de redacción) (papeles: lector y comentador).

ISABEL: Creo que podríamos mejorar la redacción de la última parte dejándolo así: *“las características, ventajas y críticas sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje (aprendizaje estratégico) como un modelo eficaz en la adquisición de saberes complejos y fundamental en la educación actual* (contribución de completamiento de redacción) (corresponde a la *organización del ensayo*) (papeles: lector, revisor).

ÓSCAR: *Así está mejor, estoy de acuerdo* (contribución de cierre).

Además, en las participaciones del ejemplo anterior, puede constatarse con claridad cómo los participantes plantean de forma conjunta aspectos relevantes del problema retórico subyacente a la planificación de la escritura del ensayo, por ejemplo: su macropropósito comunicativo (Oscar: “el ensayo

puede ir encaminado a demostrar...” o la organización del discurso (Benice: “dar un marco general...definir una postura clara... y puntualizar de manera concreta las ventajas...”). También puede observarse en ellos, el entrelazamiento de los aspectos temáticos con los aspectos estructurales (Isabel: “podríamos mejorar la redacción de la última parte dejándolo así: demostrar las características, ventajas y críticas sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje (aprendizaje estratégico) como un modelo eficaz en la adquisición de saberes complejos y fundamental en la educación actual”); todo lo cual implica una fuerte cantidad de trabajo y reflexión de las ideas que se quieren escribir lo que con seguridad provocó múltiples oportunidades de desarrollo epistémico del conocimiento sobre el que se escribe.

Estos intercambios que, reiteramos, fueron realizados en gran medida de forma espontánea y rotativa por los integrantes, apoyaron tres aspectos centrales: la identificación de los contenidos importantes a escribir, la depuración y reflexión de los mismos y la toma de decisiones para su organización retórica (Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012). Aspectos esenciales para construir un espacio de trabajo dialéctico contenido-retórico y de reflexión conjunta desarrollado en la fase 1 (que se presume, influyeron en los resultados de la fase 2).

Evaluaciones de los aprendizajes logrados en las fases 1 y 2

Una de las cuestiones centrales de este estudio fue indagar si el trabajo escrito con los PEA en su sección 1 permitió un mejor aprendizaje de los alumnos ya fuera de forma colectiva (fase 1) o individual (fase 2), dadas las supuestas potencialidades epistémicas del recurso (Nückles, Hübner y Renkl, 2009).

Como ya se apuntó, para ello se hicieron evaluaciones iniciales y finales de las unidades didácticas trabajadas en las dos fases aplicando el instrumento de evaluación del aprendizaje de manera individual. A los resultados obtenidos se aplicaron análisis estadísticos por medio de la prueba t de Student para muestras relacionadas. Los resultados demostraron la existencia de diferencias estadísticas significativas en la fase 1 de trabajo colaborativo (pre= 3.5 *vs.* post= 6.8; $t = -7.636$, $p < .001$) y en la fase 2 de trabajo individual (pre= 4.4 *vs.* post= 6.8; $t = -5.058$, $p < .001$). Dichos resultados indican que los alumnos lograron un mayor aprendizaje de los contenidos conceptuales después de haber trabajado con los PEA de modo colaborativo y dialógico en los pequeños grupos dentro del sistema de actividad y también al hacerlo de forma individual. De este modo, queremos destacar que la sección 1 del protocolo indujo una suficiente actividad epistémica

que provocó tales cambios, aunque no debe descartarse que la escritura de ensayos también pudo haber influido en esta dirección puesto que se sabe bien de las posibilidades epistémicas de dicho género.

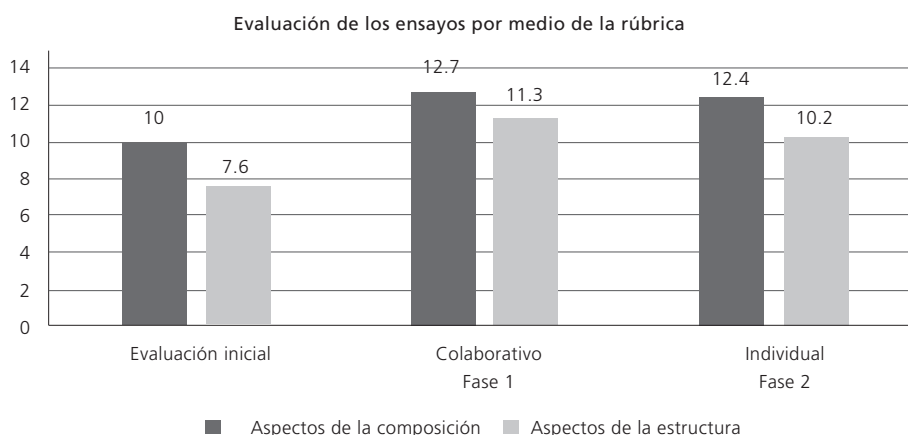
Evaluaciones de los ensayos académicos

Otro aspecto de interés fue determinar si los apoyos que la segunda sección de los PEA junto con la práctica colaborativa de la escritura de ensayos realizada a través de los wiki, permitieron que éstos mejoraran cualitativamente en las dos fases. Se tomaron los ensayos iniciales elaborados de forma individual sin ningún tipo de intervención y se compararon con uno de los ensayos que fueron elaborados grupalmente de la fase 1 tomado al azar con otro elaborado por todos los participantes individualmente de la fase 2. Para su calificación se emplearon rúbricas que evaluaron: aspectos de composición (15 puntos) y presencia de componentes estructurales del género (15 puntos). La evaluación por rúbricas fue realizada por dos evaluadores independientes previamente entrenados quienes obtuvieron confiabilidad de 90 por ciento.

La comparación entre ensayos escritos se realizó considerando los puntajes promedio de los aspectos compositivos y estructurales a los cuales se les aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas (figura 3).

FIGURA 3

Comparación entre los puntajes promedio de las evaluaciones de los ensayos



Fuente: elaboración propia.

Entre los ensayos iniciales sin intervención y los ensayos grupales de la fase 1 (poco más de 1 mes de instaurada la experiencia) la diferencia en los aspectos de composición (10 *vs.* 12.6; $t = -3.103$) fue significativa al $p < .007$ y en los aspectos estructurales del ensayo (7.6 *vs.* 11.3; $t = -6.41$) fue significativa al $p < .0001$; en ambos casos a favor de los ensayos elaborados de forma colaborativa.

Los ensayos iniciales sin intervención *versus* los de la fase 2 (individuales) (con casi 3 meses de diferencia) también obtuvieron resultados superiores significativamente en aspectos compositivos (10 *vs.* 12.4; $t = -3.928$, $p < .001$) y estructurales (7.6 *vs.* 10.2; $t = -4.498$, $p < .0001$) a favor de los ensayos individuales de la fase 2. No se encontraron diferencias significativas entre los ensayos de la fase 1 y la 2 en los dos aspectos estudiados, lo cual indica que los ensayos producidos de forma individual fueron muy similares en calidad compositiva y estructural a los desarrollados por los equipos en la fase 1.

Discusión y conclusiones

El sistema de actividad desarrollado como una propuesta instruccional para la mejora de la escritura epistémica pareció demostrar su efectividad en el trabajo individuos-grupos pequeños-comunidad. Así se demostró por medio de las mejoras sustantivas obtenidas en la escritura de los PEA, de los ensayos académicos, de los aprendizajes de los contenidos involucrados y en la práctica de la escritura epistémica de los participantes. Estos hallazgos, permiten dar respuesta a los objetivos centrales perseguidos en este trabajo. Pero antes de discutir y analizar esta cuestión central, quisiéramos enfatizar sobre un aspecto esencial del mismo que lo hace un poco diferente de otros que han utilizado una mirada conceptual similar.

En la mayoría de los estudios anteriores se ha utilizado el sistema de actividad siguiendo dos fases: primero, como un recurso que permite el diagnóstico de la naturaleza de las prácticas vigentes dentro de un escenario educativo determinado y, segundo, como una propuesta para intentar modificar las prácticas y el sistema de actividad conjunta en una dirección determinada de mejora (Cole y Engeström, 2001; Engeström y Kallinen, 1988; Engeström y Sannino, 2010). En dichos trabajos se ha demostrado de forma fehaciente que el sistema funciona como un recurso valioso tanto para las actividades diagnósticas (¿cómo funcionan los subsistemas o qué tipo de prácticas de actividad conjunta prevalecen en una deter-

minada comunidad en un momento dado y qué tipo de cuestiones son mejorables en ellas?) como para las de diseño e innovación (¿cómo pueden mejorarse los subsistemas, las prácticas, la división del trabajo, las reglas y la labor comunitaria para que funcionen mejor en términos de eficiencia y eficacia?). Sin embargo, algo que puede cuestionarse a estos trabajos y que ha sido motivo de algunas críticas es su poco interés por indagar los residuos cognitivos que quedan en los sujetos que participan directamente en el sistema de actividad, una vez que ha finalizado su participación en él (Salomon, 2001).

El presente estudio insiste precisamente en esta cuestión al reinstalar la lógica de su diseño no solo en la pregunta, ¿cómo se pasa de un sistema de actividad inicial con un nivel de funcionamiento mejorable a otro con un nivel de funcionamiento superior de sus componentes implicados que permita una mayor eficacia en sus resultados?, sino especialmente en la que destaca, ¿qué mejoras puede haber en el funcionamiento intrapsicológico de los participantes (escritura epistémica individual) luego de haber participado en un sistema de actividad de prácticas interpsicológicas y mediaciones culturales enriquecidas (prácticas de escritura conjunta de tipo epistémico)?

Este giro en el énfasis, que dicho sea de paso coloca el problema de investigación en una dimensión más vigotskiana que leontievana, queremos ponerlo de relieve porque los hallazgos encontrados que nos ayudaron a responder a los objetivos centrales de la investigación, de acuerdo con el diseño de seguido, nos permiten esclarecer las mejoras en la actividad de escritura epistémica individual, cuestión que luego está ausente en trabajos de naturaleza similar.

Volviendo al punto central de la discusión, reconocemos que la duración de la participación en el sistema de actividad de los estudiantes no fue la que se hubiese deseado debido a los límites que impusieron los tiempos institucionales en donde se realizó este trabajo. Pese a todo, consideramos que el tiempo en que se implementó fue suficiente para demostrar su eficacia como entorno apropiado para conseguir los objetivos perseguidos. Ciertamente los subsistemas de producción, intercambio y distribución del sistema de actividad parecieron funcionar adecuadamente para la consecución de los resultados intentados de todo el sistema de actividad.

En este sentido, podemos afirmar que las evidencias encontradas en el subsistema de producción gracias al empleo colaborativo de los PEA

(en su sección 1), permitieron la mejora de la escritura epistémica en lo grupal, mediante las actividades de regulación compartida, y en lo individual dados los resultados encontrados en el aprendizaje de los sujetos en las evaluaciones antes y después en las fases 1 y 2. Cabe resaltar que en este subsistema estuvo especialmente involucrada la vinculación entre escritura y aprendizaje, de modo que lo encontrado parece establecer que el trabajo en las actividades de escritura reflexiva realizadas (los protocolos de escritura para aprender y la escritura de ensayos, particularmente) tuvieron una repercusión directa en el aprendizaje promovido de cada unidad didáctica trabajada.

Igualmente nos parece que la riqueza de los diálogos constructivos presentados en los foros y analizados de forma cualitativa denota la eficiencia del subsistema de intercambio al interior de los equipos y, posiblemente, por el influjo de la comunidad virtual extendida, puesto que cada grupo podía visualizar lo que los restantes hacían. Sin duda, el subsistema de distribución también mostró una posibilidad pedagógica interesante dados los diversos roles y responsabilidades que desempeñaron los participantes como co-planificadores, co-escritores, co-revisadores y co-editores, al mejorar la calidad de sus ensayos. Por último, también puede suponerse que el subsistema de consumo igualmente fue muy eficiente dado el importante involucramiento de esfuerzo e implicaciones de recursos (todos ellos aspectos motivacionales) mostrados en el trabajo colaborativo de los wikis y los foros.

Aunado a los hallazgos anteriores si bien son ya de suyo relevantes aunque corresponden al funcionamiento del sistema de actividad como un todo, fue muy revelador demostrar que la eficacia del sistema reportó evidencias relevantes de la apropiación de los saberes compartidos por cada participante cuando se analizaron sus desempeños individuales “post-sistema” de actividad en lo que se refiere al empleo de los PEA, la mejora de la escritura de ensayos y el aprendizaje logrado como producto de dichas actividades de escritura. Es decir, los participantes mejoraron en el uso de la escritura epistémica *en lo individual tanto como lo hicieron en lo grupal*, gracias al diseño instruccional propuesto (Cole y Engeström, 2001; Jonassen, 2000).

Hemos querido conceptualizar esta propuesta como algo viable y posible de ser replicada en las aulas de los ciclos medios o universitarios. Estamos de acuerdo con aquellos quienes señalan que las innovaciones, por lo general, no suelen hacer más manejable la labor del docente, sino

que muchas veces la dificultan; pero creemos que esto no es así, cuando las innovaciones emergen de contextos aplicados y se piensan en su diseño intencionadamente para enviarlas de regreso a esos mismos contextos para ser utilizados, haciendo los ajustes que se consideren pertinentes (Hernández, 2018).

Notas

¹ González Robles (2014) indagó por medio del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING) las habilidades compositivas de textos en una muestra de 4 mil 351 estudiantes universitarios procedentes de 11 instituciones de educación superior de nuestro país (ciencias naturales y exactas, educación, humanidades y artes, ciencias de la salud, diseño y arquitectura y ciencias sociales). El 66.7% de los estudiantes no mostraron un conocimiento consolidado de ortografía y puntuación y 43% manifestó un conocimiento insuficiente en el uso de signos de puntuación y de cohesión discursiva. En relación con su escritura de ensayos, 33% de las producciones escritas presentaron sus tres componentes canónicos, pero únicamente 17.8% mostró evidencias de un buen uso de la argumentación de ideas personales.

² Hay cuatro enfoques que estudian el proceso de regulación de la escritura: *a*) regulación cognitiva, con un enfoque individualista centrado en los procesos (p. ej., el trabajo de S. Graham y K. Harris); *b*) regulación socio-cognitiva, con enfoque individualista aceptando aspectos personales, conductuales y ambientales (p. ej. B. Zimmermann); *c*) co-regulación, con enfoque sociocultural que se aprende en prácticas discursivas asimétricas (p. ej. C. Englert); y *d*) regulación socialmente compartida de las autoras finlandesas citadas (ver Castelló, Bañales y Vega, 2010; Järvellä *et al.*, 2013).

³ Los foros de discusión y los wikis incluidos en la plataforma de aprendizaje virtual Moodle tienen la ventaja de ser objeto de una más fácil contabilización y visualización de las participaciones (y otras cosas más que la plataforma ofrece), lo que ayuda a realizar un análisis cuanti o cualitativo posterior si este es de interés. En otros recursos de redes sociales tales como *e-mail*, *Facebook*, *WhatsApp*, *GoogleDocs*, *Titan Pad*, hay menor disponibilidad de estas prestaciones.

⁴ Los ensayos solicitados demandaban un cambio de registro con nuevos destinatarios (“escribir para maestros con el fin de convencerlos sobre las bondades del tema x”) y una extensión de dos cuartillas.

⁵ A pesar de que todos los grupos estudiados respondieron positivamente a la experiencia, no todos fueron igualmente consistentes en su trabajo en las secuencias didácticas porque, en gran medida, trabajaron de forma autónoma (según la perspectiva de la regulación socialmente compartida) sin constante vigilancia por el responsable para incitarlos a hacerlo (únicamente se dieron las reglas básicas iniciales que recomendaban una “participación necesaria”). En trabajos anteriores hemos hecho una constante vigilancia y seguimientos mayores de la labor de los grupos en los foros, desde una perspectiva teórica distinta (Hernández *et al.*, 2014).

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (PAPIME-DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, proyecto PE308318. Todos pertenecen al Seminario de Investigación en Literacidad Académica.

Anexo

Categorías y subcategorías de análisis de las contribuciones colaborativas de los PEA. Las contribuciones consideradas podían implicar varias de ellas a la vez

Categorías	Subcategorías
Exploración/ planificación	Planificación de la tarea. Comentarios escritos en el foro sobre la planificación de las actividades apropiadas o sobre el tratamiento de los contenidos que permitan enfrentar la tarea (el PEA). Ejemplo: "...propongo NO hacer una repartición de preguntas, eso no es colaborativo. Podríamos trabajar cada una de las preguntas juntos y en cuanto lleguemos a un acuerdo pasamos a otra" (equipo Héroes). Planificación de la redacción. Comentarios escritos en el foro que aluden a la planificación de las actividades de redacción que se requieran. Ejemplo: "En cuanto a la parte de cómo vamos a organizar nuestro ensayo, pensé en esto: 1. Presentar el problema de que los alumnos no aprenden significativamente, 2. Qué son y en qué consisten las estrategias de aprendizaje, 3. Fases de la adquisición de las estrategias..." (equipo Sarang).
Intercambios constructivos	De tipo inicial. Expresiones escritas en el foro que aluden a aportaciones iniciales relevantes de algún miembro del equipo. Ejemplo: "Chicas este es el punto para que lo discutamos: de acuerdo con los autores revisados, el objetivo fundamental de la enseñanza es que los alumnos se vuelvan aprendices autónomos que sean capaces de autorregularse y tomar decisiones (equipo Significativas). Completamiento y arreglos de redacción. Correcciones a la redacción o añadidos de enunciados a una/s aportación/es previa/s realizada/s por algún/os miembro/s del equipo, con la finalidad de mejorarla/s. Ejemplo: "La diferencia entre los hábitos de estudio preexistentes en los escolares y las estrategias de aprendizaje como un modelo innovador para la adquisición de saberes complejos. Quisiera convencerlos de que la adquisición de estrategias a cualquier nivel escolar puede desarrollar una mejora significativa en los aprendizajes" (aportación previa) (equipo Matalievers). "La diferencia <u>existente</u> entre los hábitos de estudio preexistentes en los escolares y las estrategias de aprendizaje como un modelo innovador para la adquisición de saberes complejos, denominado "<i>aprender a aprender</i>" implica una serie de tareas mucho más estructuradas y elaboradas, así mismo la construcción de un aprendizaje crítico y reflexivo ..." (completamiento y arreglo de redacción a la aportación anterior). Aclaración de contenidos. Comentarios y explicaciones escritas en el foro que aluden a proponer arreglos o aclaraciones sobre los contenidos. Ejemplo: "Me agradan sus propuestas, lo único que no me gusta es que vaya dirigido sólo a profesores de enseñanza básica, ya que considero que no sólo hace falta la enseñanza de estrategias en este nivel, digo, nosotras mismas hemos sido víctimas y testigos..." (equipo Hormiguitas).

Categorías	Subcategorías
Integración	De convergencia. Comentarios o explicaciones escritas en el foro que buscan proponer arreglos de integración de ideas o conceptos, a partir de aportaciones previas significativas realizadas por otros miembros. Ejemplo: “Como lo mencionaste en las críticas Gela, podemos explicar que la enseñanza infundada sí es una modalidad que requiere mucho tiempo, que necesita de mucha coordinación entre los distintos agentes educativos y el currículo” (equipo 3 Sombras). De cierre. Comentarios y explicaciones escritas en el foro que ponen fin a aportaciones previas significativas realizadas por miembros del equipo, indicando la terminación del ejercicio o actividad. Ejemplo: “Me tomé la libertad de reunir las respuestas que estuvimos anotando aquí en el foro, para darles formato...si algo se me pasó o quieren modificarlo, no hay problema” (equipo Héroes).

Referencias

- Bangert-Drowns, Robert; Hurley, Marlene y Wilkinson, Barbara (2004). “The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis”, *Review of Educational Research*, vol. 74, núm. 7, pp. 29-58.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanch, Silvia; Corcelles, Mariona; Durán, David; Dekhinet, Rayenne; Topping, Keith (2014). “La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual en inglés y español”, *Revista de Educación*, núm. 363, pp. 309-333.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Montserrat; Bañales, Gerardo y Vega, Norma Alicia (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 22, pp. 1253-1282.
- Chuy, María; Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (2012). “Developmental of ideational writing through knowledge building”, en E. L. Grigorenko, E. Mambrino y D. D. Preiss (eds.), *Writing: A mosaic of a new perspectives*, Nueva York: Psychology Press, pp. 175-190.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard y Schauble, Leona (2003). “Design experiments in educational research”, *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 1, pp. 9-13.
- Cole, Michael y Engeström, Yrjö (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Daniels, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós.

- Deane, Paul (2018). "The challenges of writing in school: Conceptualizing writing development within a sociocognitive framework", *Educational Psychologist*, vol. 53 núm 4, pp. 280-300. DOI: 10.1080/00461520.2018.1513844
- Durán, David (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Madrid: Narcea.
- Engeström, Yrjö y Kallinen, Timo (1988). "Theatre as a model system for learning to create", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 10, núm. 2, pp. 54-67.
- Engeström, Yrjö y Sannino, Annalisa (2010). "Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges", *Educational Research Review*, vol. 5, núm.1, pp. 1-24.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Garrison, Randy y Anderson, Terry (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*, Barcelona: Octaedro.
- González Robles, Rosa Obdulia (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/libros/Libro197.pdf> (consultado: 23 noviembre de 2019).
- Hernández, Gerardo (2018). *Psicología de la educación: una mirada conceptual*, Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Hernández, Gerardo; Sánchez, Patricia; Rodríguez, Erika; Caballero, Stephanie y Martínez, Mariana (2014). "Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 349-375.
- Järvellä, Sanna; Järvenoja, Hanna; Malmberg, Jonna y Hadwin, Fionna (2013). "Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration", *Journal of Cognitive Education Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 267-286.
- Jonassen, David (2000). "Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments", en D. Jonassen y S. M. Land (eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, Perry y Yu, Amy (2013). "Best practices in writing to learn", en S. Graham, Ch. A. McArthur y J. Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction*, Nueva York: Guilford Press.
- Klein, Perry; Arcon, Nina y Baker, Samanta (2016). "Writing to learn", en Ch. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, Nueva York: The Guilford Press.
- Klein, Perry y Boscolo, Pietro (2016). "Trends in research on writing as a learning activity", *Journal of Writing Research*, vol. 7, núm. 3, pp. 311-350. DOI: 10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Ludemann, Pamela y McMakin, Deborah (2014). "Perceived helpfulness of peer editing activities: first year students's views and writing performance outcomes", *Psychology Learning and Teaching*, vol. 13, núm. 2, pp. 129-136.
- Lundstrom, Kristi y Baker, Wendy (2009). "The give is better than to receive, the benefits of peer review to the reviewer's on the writing", *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, núm. 1, pp. 30-43.

- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes*, Barcelona: Paidós.
- Miras, Mariana (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 23, núm. 89, pp. 65-80. DOI: 10.1174/021037000760088099
- Molina Natera, Violeta (2011). “Tutorías entre pares: El caso del Centro de escritura Javeriano”, ponencia presentada en el VI Congreso de la Catedra Internacional Unesco, Barranquilla. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/280026013_Tutorias_entre_pares_el_caso_del_Centro_de_Escritura_Javeriano (consultado: 5 de abril de 2020).
- Navarro, Federico y Revel, Andrea (2013). *Escribir para aprender*, Buenos Aires: Paidós.
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael (1991). *La zona de construcción de conocimiento*, Madrid: Morata.
- Nückles, Mathias; Hübner, Sandra y Renkl, Alexander (2009). “Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols”, *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 3, pp. 259-271.
- Roldán Morales, Claudia Alexandra y Arenas Hernández, Karina Alejandra (2016). “Características de las tutorías del centro de lectura y escritura de la Universidad Autónoma de Occidente ¿qué muestran los registros de atención?”, *Revista Grafía*, vol. 13, núm. 1, pp. 100-114. R
- Ruiz, Maite (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó.
- Salomon, Gavriel (2001). “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico”, en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 153-213.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). “Dos modelos explicativos de la composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Tynjälä, Päivi (1998). “Writing as a tool for constructive learning: students’ learning experiences during an experiment”, *Higher Education*, vol. 36, pp. 209-230. DOI: 10.1023/A:1003260402036
- Vygotski, Lev S. (2007). *Pensamiento y habla*, Buenos Aires: Colihue.
- Wegerif, Rupert (2010). *Mind expanding*, Londres: McGraw-Hill-Open University Press.

Artículo recibido: 27 de enero de 2020

Dictaminado: 26 de marzo de 2020

Segunda versión: 14 de abril de 2020

Aceptado: 15 de abril de 2020

REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DE LOS FORMADORES DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA*

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ / VERÓNICA GUBBINS FOXLEY

Resumen:

Son numerosas las investigaciones que abordan la relación familia-escuela, pero pocas consideran que las formas que el profesorado adopta para relacionarse con las familias se incuban en su formación inicial. A partir de un estudio cualitativo, este artículo describe las representaciones de 14 docentes de las carreras de Formación en enseñanza básica, de cuatro universidades chilenas, respecto de la familia, la relación familia-escuela y su abordaje en la formación inicial docente. Los resultados muestran una favorable disposición para la incorporación de la temática de la relación familia-escuela en los planes de formación inicial del profesorado, mediada por una representación de la supremacía del campo escolar como agente que modela el itinerario formativo de la infancia y define la estructura del *punto* que vincula familias y escuelas.

Abstract:

Numerous studies have addressed the family-school relationship, but few have considered that teachers' ways of relating to families incubate during their early training. Based on a qualitative study, this article describes the representations of fourteen teacher educators in undergraduate programs of elementary education. The teachers work in four Chilean universities and were studied with respect to the family, the family-school relationship, and their approach in early teacher education. The results show willingness to incorporate the topic of family-school relationships in the initial plans of study, mediated by a representation of the supremacy of schooling as an agent for modeling childhood education and defining the structure of the link between families and schools.

Palabras clave: relación familia-escuela, formación de docentes, educación básica, investigación social.

Keywords: family-school relationship; teacher education; elementary education; social research.

Héctor Cárcamo Vásquez: académico de la Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias Sociales. Avenida Brasil 1180, Chillán, Chile. CE: hcarcamo@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0003-2045-343X)

Verónica Gubbins Foxley: profesora de la Universidad Finis Terrae, Facultad de Educación, Psicología y Familia. Providencia, Chile. CE: vgubbins@uft.cl (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>).

*Este trabajo es producto del proyecto de investigación Fondecyt N° 11160084, "Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-Chile. Los autores integran la Red Internacional de Investigadores en Familias, Escuelas, Educación y Sociedad.

Introducción

Diversos estudios desarrollados desde diferentes disciplinas han puesto el acento en el vínculo que existe entre los resultados de aprendizajes de niños y niñas [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] y el tipo de relación que se establece entre las familias y el profesorado. Tras la revisión de literatura especializada, hemos constatado una amplia gama de estudios que abordan la temática de la relación familia-escuela en el marco de las ciencias sociales, aportando robustos resultados respecto de la relevancia que posee el desarrollo de la relación entre estos agentes para: *a)* el mejoramiento de la calidad educativa más allá de resultados medidos de forma estándar; *b)* el desarrollo de la autoestima de los niños y *c)* los procesos de formación ciudadana en y desde los contextos educativos formales (Cárcamo, 2015a; Epstein, 1995; Ferrada, 2012; Furman, 2004; Garreta, 2017; Gubbins, 2016; Schilling, 2015). De acuerdo con estudios efectuados por diversos autores (entre ellos, Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Gálvez y Tarrés, 2017; García, Hernández, Parra y Gomariz, 2016; Maciá, 2016; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016; Park y Holloway, 2017; Razeto, 2016; Saraiva y Wagner, 2013), no hay duda de la alta relevancia que posee el establecimiento de una fuerte relación familia-escuela para la calidad educativa.

Ya sea desde la psicología, la sociología o la antropología, lo cierto es que entre la literatura científica que aborda aspectos relativos a la relación familia-escuela prima un campo específico para el desarrollo de las pesquisas: la escuela (Jafarov, 2015). Un extenso número de investigaciones centran su atención en lo que acontece en el espacio intramuros, estudiando el tipo de relación que se establece entre los agentes en determinados contextos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Páez, 2015; Chinchilla y Jiménez, 2015) o bien los niveles de participación que se promueven desde la escuela (Gubbins y Otero, 2016; James y Guzmán, 2015; Palaudariás, 2017), los canales de comunicación entre familias y escuela (Maciá, 2018; Garreta y Maciá, 2017) y el aporte de la implicación parental para la consecución de objetivos de aprendizaje (Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos, 2016; Park y Holloway, 2017; Souza de Carvalho, 2015).

En el contexto chileno, hay una consistente y robusta producción científica sobre la relevancia de la promoción, desarrollo e instalación de prácticas relacionales entre los diversos agentes educativos presentes en

el contexto escolar; también existen variados instrumentos de gestión y planificación con los que cuentan los establecimientos educacionales para promover y fomentar la participación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas –como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), el Programa de Inclusión Educativa (PIE, Ley número 20.845), la Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley número 20.248) y los Planes de Formación Ciudadana (Ley número 20.911)–; sin embargo, la realidad muestra que esta relación es más bien débil, con un fuerte énfasis en el nivel de participación de carácter informativo (Gubbins, 2016).

Desde la perspectiva del profesorado, se aprecia una escasa disposición para promover lógicas participativas, en las que se involucren todos los estamentos que componen la comunidad escolar. Esto se ve más claramente reflejado cuando se trata de las familias del alumnado. Situación que encuentra una de las explicaciones posibles en la persistente desconfianza sobre las potenciales intromisiones que estas familias pueden hacer respecto del quehacer profesional del cuerpo docente (Cárcamo, 2015b; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Santana y Reininger, 2018; Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015).

Sobre la base de lo dicho, se pone en evidencia la necesidad de trabajar por un cambio cultural que impulse la dinámica escolar hacia la participación dado que –de acuerdo con autores como Garreta (2016), Gubbins (2016), Ferrada (2012), entre muchos otros– para mejorar la calidad de los procesos educativos que tienen cabida en el contexto escolar es pertinente fomentar espacios, instancias y momentos de participación efectiva por parte de los diferentes estamentos de las comunidades escolares. Esto contribuye a reducir las relaciones dialécticas antagónicas que, de acuerdo con Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea *et al.* (2013), persisten en el sistema escolar; asimismo, a potenciar el sentido de pertenencia de las comunidades, densificar el tejido social, incrementar prácticas asociativas para la transformación social, incrementar la gobernanza escolar, potenciar procesos de formación ciudadana en los contextos educativos formales y el fortalecimiento de una sociedad democrática más justa y equitativa.

Las interacciones entre familias y escuela comienzan desde el primer día de ingreso de los niños a la escuela. En este sentido, la imagen que los docentes construyen a propósito de la estructura familiar y el rol educativo parental deseado para sus estudiantes son factores relevantes de ser

considerados en este análisis. Estas imágenes pueden llegar a invisibilizar la diversidad de composición de integrantes, lazos y modos de formalización del vínculo conyugal que ha ido cambiando en los distintos países del mundo. La norma social exigía adaptarse a un solo modelo: la familia concebida como alianza matrimonial, de larga y estable convivencia, donde el varón provee los ingresos de manutención y la mujer se ocupa de los quehaceres domésticos y el cuidado de sus hijos y otros dependientes en el hogar (por ejemplo, ancianos, enfermos, discapacitados). La evidencia muestra que la familia y los roles parentales de cuidado y educación de la infancia no responde ahora a una única modalidad. Es diversa y heterogénea. Estos antecedentes interpelan preguntarse acerca de las imágenes de familia que orientan la formación de un profesorado al que le tocará trabajar con familias crecientemente diversas (Jociles y Molina, 2013).

Estudios nacionales también muestran un mayor efecto de factores psicológicos como son las expectativas educacionales parentales sobre el rendimiento escolar en lenguaje y matemáticas de estudiantes de cuarto año de enseñanza básica si se le compara con el efecto explicativo de la composición de las familias de los estudiantes (Gubbins y Otero, 2016). No obstante, los docentes tienden a trabajar con base en una familia nuclear bi-parental, cuyos roles de cuidado se distribuyen en forma segregada según el sexo de los adultos a cargo y donde las madres suelen ser las principales responsables del cuidado, educación e interlocución con la escuela (Palacio y Cárdenas, 2017).

La estructura familiar y la mayor o menor presencia de las familias en las actividades de la escuela organizan parte de las valoraciones que estructuran el discurso de muchos docentes, particularmente negativo cuando se trata de familias más alejadas de la norma escolar (Río, 2010). A este respecto, Abrahams (2017) y Gubbins (2016) destacan el papel que ha de jugar el profesorado para la instalación de una cultura democrática en las escuelas que facilite el desarrollo de prácticas dialógicas entre la diversidad de agentes educativos; de modo tal de allanar el camino para la implicación parental y el éxito escolar de todos los estudiantes, independientemente de las condiciones familiares en las que se desarrollan.

Ahora bien, considerando las investigaciones de Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015) y Garreta (2008), entre otros, podemos sostener

que circunscribir los objetos de estudio relativos a la relación familia-escuela casi exclusivamente al acontecer de los establecimientos educacionales, aunque necesario, no es suficiente, puesto que las formas de comprender y aproximarse al fenómeno de interés por parte del profesorado comienza a incubarse en el marco de los procesos de formación inicial docente (FID) circunscritos, para el caso de Chile, a los espacios universitarios.

Por ese motivo, en este trabajo analizamos los discursos que los docentes —que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de las carreras de educación básica en universidades regionales pertenecientes a las Regiones de Ñuble y Bío-Bío— tienen respecto de la familia, la relación familia-escuela y la presencia de esta temática en la formación inicial docente.

En función de la delimitación del objeto de estudio, cabe señalar que se considera la teoría de las representaciones sociales como apoyo teórico general para el análisis del material discursivo, puesto que se ha demostrado con creces su potencial heurístico para la investigación de los fenómenos educativos. Ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos desarrollados por Calixto (2015), Cárcamo (2015c), Jarpa y Castañeda (2018), Moreno, Bermúdez, Mora, Torres *et al.* (2016), Valencia (2015), entre otros. Precisamente, las representaciones sociales hemos de entenderlas como aquellas elaboraciones de corte cognitivo que modelan potencialmente nuestras acciones, puesto que se constituyen en formas de entender el mundo y situarnos en él.

A este respecto, Moscovici (1979) afirma que las representaciones sociales se configuran como tales sobre la base de imágenes, creencias, prejuicios que circulan en contextos sociales específicos. Pueden ser entendidas como un tipo de conocimiento que —en la medida en que se modela, circula y consolida— es utilizado por los sujetos para asirse al mundo. En cuanto al estudio de las representaciones desde un punto de vista teórico, cabe consignar que se configuran sobre la base de contenido, fuente, agente y proceso. Para el caso específico de este trabajo, centramos la atención en el contenido de la representación que poseen los docentes que intervienen en los procesos de formación inicial docente de los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en educación básica en relación con los siguientes objetos de atención: la familia, la relación entre familia y escuela y su abordaje en la formación inicial docente.

Métodos y técnicas

Dada la naturaleza del objeto de estudio que hemos planteado, el trabajo se enmarca en el paradigma comprensivo interpretativo. Por tal motivo se utiliza la metodología cualitativa a través del enfoque socio-fenomenológico (Toledo, 2014) y el método de estudio de caso. El objetivo de investigación es comprender las representaciones sociales que los docentes de las carreras de Pedagogía en educación básica de las universidades presentes en las regiones de Ñuble y Bío-Bío, Chile, poseen respecto de la familia, la relación familia-escuela y presencia en el proceso de formación inicial del profesorado. Siguiendo el planteamiento de Collier (2005), cabe señalar que el caso está conformado por las cuatro universidades seleccionadas, puesto que todos son de carácter regional, es decir, no están presentes en otras regiones del país, todas tienen una importante tradición de formación del profesorado y, por último, representan cuatro idearios institucionales diferenciados (estatal laica, privada tradicional laica, privada tradicional confesional, privada confesional).

En cuanto a los sujetos de estudio, corresponden a docentes, hombres y mujeres, que intervienen en los procesos de formación inicial docente en programas de estudio conducentes al título profesional de profesor de educación básica de las universidades que conforman este estudio (tabla 1).

TABLA 1

Sujetos entrevistados por universidad según sexo

Universidad	Hombre	Mujer	Total
Ñuble 1	2	1	3
Ñuble 2	3	1	4
Bío Bío 1	2	2	4
Bío Bío 2	-	3	3
Total	7	7	14

Fuente: elaboración propia.

Los criterios utilizados para la inclusión de los sujetos han sido los siguientes. En primer lugar, la accesibilidad, altamente relevante por cuanto se trabaja sobre la base de la voluntad de los sujetos de participar del proceso de investigación. Otro criterio corresponde a la necesidad de cubrir elementos de la variabilidad estructural de la población en estudio, atendiendo específicamente a docentes hombres y mujeres, adscritos a universidades emplazadas en las dos regiones que conforman el área de estudio. Se considera, además, el ideario de la universidad de adscripción (estatal laica, privada tradicional laica, privada tradicional confesional, privada confesional), así como la variabilidad en cuanto a la asignatura de su responsabilidad, aunque privilegiando aquellas vinculadas con los saberes pedagógicos.

Por otra parte, también se toma como criterio de inclusión la homogeneidad, que se basa en un principio fundamental, todos los entrevistados se desempeñan como docentes en carreras conducentes a la obtención del título profesional de profesor de educación básica, sea esta generalista, con mención o con especialidad y en cuyas asignaturas tiene cabida la temática de la relación familia-escuela, ya sea de forma explícita en el programa de la asignatura o por temáticas conexas.

La técnica de relevamiento de información utilizada corresponde a la entrevista semi-estructurada en profundidad. Se estima que es la técnica más adecuada para indagar el objeto de estudio, pues permite acercarse a la subjetividad de los agentes mediante el establecimiento de un espacio dialógico que facilita el acceso a los sentidos atribuidos a los objetos de interés (Valles, 2009; Oxman, 1998). Nos referimos a objetos de representación tales como: familia, relación familia-escuela y abordaje de la temática en la formación inicial del profesorado de educación básica.

La producción de datos se desarrolló a partir de una pauta de entrevista constituida por temas y subtemas (tabla 2). Dicho instrumento fue sometido a la validación por juicio experto, considerándose la revisión de dos expertos temáticos y otro en metodologías cualitativas. Sobre la base de los juicios emitidos se realizaron los ajustes al instrumento.

En cuanto al procedimiento, las entrevistas se realizaron en una sesión única, con una duración de entre 40 y 60 minutos. Fueron grabadas y posteriormente transcritas. El *corpus* discursivo fue analizado a través del análisis estructural semántico (Martinic, 2006).

TABLA 2

Instrumento: pauta de entrevista a docentes

Temas	Subtemas
Antecedentes generales	Experiencia docente Área de desarrollo académico Experiencia en establecimientos educacionales
Familias	Visión de las familias en la actualidad y sus cambios Creencias respecto del rol que deben cumplir las familias en la educación escolar Imágenes respecto del cumplimiento del rol parental educativo
Relación familia-escuela	Visión respecto de la relación familia-escuela (pretérito-presente) Imágenes de la participación y el compromiso de las familias con el quehacer de la escuela y el profesorado Motivos de esta forma de participación y compromiso visualizado De acuerdo con su experiencia cuándo cree que las familias se implican más en la escuela
Familia-escuela en la Formación inicial docente (FID)	Presencia de la temática en la FID (asignaturas) Importancia de la relación familia-escuela en la FID Formas de abordarla en la FID Desafíos visualizados

Fuente: elaboración propia.

Las categorías analizadas son de naturaleza deductiva, considerando los ejes fundamentales que se expresan en la delimitación del objeto de estudio. Asimismo, cabe indicar que el análisis que se presenta en este trabajo da cuenta de una de las dimensiones constitutivas de las representaciones: el contenido. Concretamente, las categorías que se trabajan para el desarrollo de la presentación de resultados son las siguientes, representaciones en torno de: *a)* la familia, *b)* la relación familia-escuela y *c)* de la relación familia-escuela en la formación inicial docente.

Cabe consignar el surgimiento de una categoría de carácter inductivo, la cual emerge tras el proceso de codificación y análisis del *corpus* discursivo, conformada como representaciones respecto de los desafíos visualizados para abordar la relación familia-escuela en la formación inicial docente.

Finalmente, el desarrollo de la investigación buscó resguardar en todo momento los criterios éticos fundamentales de la investigación social. A este respecto, cabe señalar el uso de consentimientos informados sometidos a validación por el comité de Bioética y Bioseguridad de la universidad de adscripción del investigador responsable, así como el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados y revisión cruzada del proceso de transcripción del material constitutivo del *corpus* discursivo analizado.

Presentación de resultados

Los resultados que se exponen a continuación son preliminares, puesto que responden a una investigación en proceso. Sobre la base del *corpus* discursivo analizado se han constatado algunos ejes de significación y sentido que dan cuenta de regularidades discursivas entre los docentes entrevistados respecto de los contenidos configurativos de las representaciones.

Los ejes de significación se presentan considerando los contenidos de la representación en torno de la familia, luego los correspondientes a la relación familia-escuela, posteriormente los vinculados con la presencia de la relación familia-escuela en el contexto de la formación inicial docente y, por último, los contenidos de representación relativos a los desafíos identificados por los docentes a este respecto.

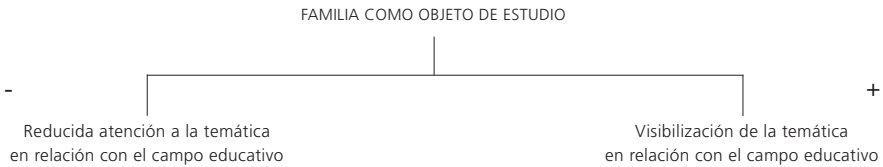
Representaciones en torno a la familia

Entre los discursos de los docentes entrevistados se aprecian dos elementos respecto de “las familias”. El primero alude al reconocimiento de la variedad de modelos familiares que existen y cómo se han ido complejizando. Por ejemplo, refieren a la cada vez mayor visibilización de otros modelos, entre otros, familias re-ensambladas u homoparentales. Este reconocimiento concuerda con lo que se ha relevado en algunos estudios tales como el efectuado por Jociles y Molina (2013), el cual sostiene, por ejemplo, la configuración emergente de la monoparentalidad por libre elección como un nuevo modelo familiar. No obstante, en el *corpus* discursivo es posible reconocer la distinción tradicional de modelos nuclear-monoparental como la más persistente en las representaciones de los docentes entrevistados. También destaca la configuración de *la* familia como objeto de estudio necesario de abordar, sobre todo como producto de las transformaciones cada vez más visibles de esta institución y el consecuente impacto en el contexto escolar (figura 1). Muestra de ello queda expuesto en el análisis

de la literatura especializada desarrollada por Jafarov (2015). A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, el autor sugiere que no existe una concepción monolítica de familia, tampoco de lo que supone la relación familia-escuela, su involucramiento, ni los beneficios para el proceso de escolarización.

FIGURA 1

*Eje semántico: familia como objeto de estudio en la formación inicial docente**



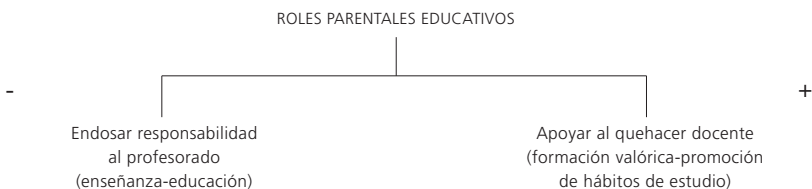
* Los símbolos (+) y (-) representan la valoración asignada por los sujetos al código disyuntivo en el cual se sitúan.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

Independientemente de los dos puntos aludidos en el párrafo precedente, en el *corpus* discursivo de los docentes entrevistados se pone de manifiesto la asignación de dos roles a las familias en tanto institución –independientemente del modelo de familia– (figura 2). Por un lado, la formación valórica y, por otro, la colaboración para el reforzamiento del quehacer del profesorado.

FIGURA 2

Eje semántico: roles parentales educativos



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

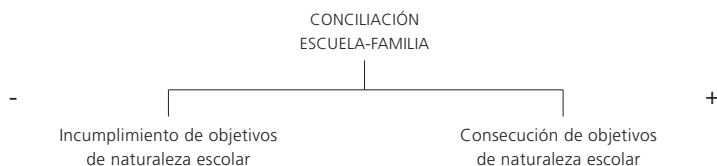
Respecto de la formación valórica, los sujetos entrevistados afirman que es la familia la que debe velar –en tanto agente socializador primario fundamental– por la educación en valores de los niños; valores que por cierto deben operar como propulsores para la incorporación de los estudiantes a la sociedad, destacando en el *corpus* discursivo la internalización de reglas y el orden como elementos que *a posteriori* facilitan la incorporación de códigos para la vida comunitaria. Al respecto, el informante 1 indicó lo siguiente:

[...] yo considero que la familia es la que primero enseña valores, es la primera fuente en la cual el niño se encuentra inmerso desde el nacimiento, él percibe; no puede verbalizar, no puede conceptualizar, pero percibe el orden, las reglas, y, de hecho, tú a un niño de ocho meses le dices “no pongas los dedos en el enchufe” que ahora son más chiquititos... y él mira para atrás y va a poner los dedos ahí... (Informante 1).

Por otra parte, los docentes entrevistados asignan a las familias un rol que está vinculado directamente con el quehacer de la vida escolar y la consecución de objetivos de aprendizaje. Sostienen que las familias deben operar como agente que refuerza aquellos aprendizajes promovidos desde el espacio escolar. En tal sentido, los entrevistados apelan a que las familias sincronicen tiempos y discursos que contribuyan a lo que consideran una educación adecuada (figura 3). Dicho de otro modo, se reconoce una valoración de la extensión figurativa del espacio escolar (escuela) al espacio no escolar (familia), fundado en la idea de que dicha conciliación contribuye directamente a la consecución de objetivos de naturaleza escolar que tienen cabida intramuros de la escuela.

FIGURA 3

Eje semántico: Conciliación escuela-familia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

Así como se asignan roles, también refieren al incumplimiento del rol parental. Desde el *corpus* discursivo se reconoce la existencia de una imagen poco favorable sobre el desempeño de estos roles previamente atribuidos a las familias. A este respecto, uno de los entrevistados indicó lo siguiente:

Yo creo que la familia tiene que tomar un poco más en serio su rol como tal, el papá asumir el rol que tiene, la mamá asumir el rol que tiene, me parece a mí que es como fundamental. Hay una desvinculación, hay un desligarse del rol de padre y del rol de madre, ¿no? (Informante 8).

A lo que nuestro informante 13 agregó:

[...] no importa por el motivo que sea, trabajo, tiempo, si son familias nucleares, monoparentales [...], si el niño o la niña viven con los abuelos o con los tíos, lo que hay en común es poca preocupación, poca dedicación. No está en las prioridades de las familias apoyar lo que se hace desde las escuelas, lo que hace el profesor, la profesora (Informante 13).

Sobre la base de lo expuesto por nuestros sujetos entrevistados, se atribuye a las familias un rol parental educativo orientado a contribuir al desempeño escolar de los niños, pero a la vez, se sostiene que este rol no es cumplido. No se abre el espacio a matices a través de los cuales se reconozca que algunas familias no saben participar, o no pueden, o no quieren hacerlo (Río, 2010). Más bien, el discurso queda restringido al no querer, es decir, se atribuye a las familias una falta de disposición a participar en el proceso de escolarización de sus hijos.

Relación familia-escuela

La representación que los docentes entrevistados poseen en torno a la relación familia-escuela se va modelando y manifestando sobre la base de metáforas recurrentes, entre las cuales podemos destacar: puente y alianza, pero también a partir de diversos elementos que devienen de su propia vivencia en la escuela (pasada) y la vivencia como docente universitario que interviene en la formación inicial del profesorado (actual).

Un ejemplo del reconocimiento de la metáfora lo encontramos en el siguiente fragmento de entrevista:

[...] se trata, creo yo, de que todos rememos en la misma dirección. Es como si fuéramos en un bote dentro de un lago. Debemos coordinarnos para poder remar y no estar dando vueltas en círculo que a ninguna parte conduce (Informante 12).

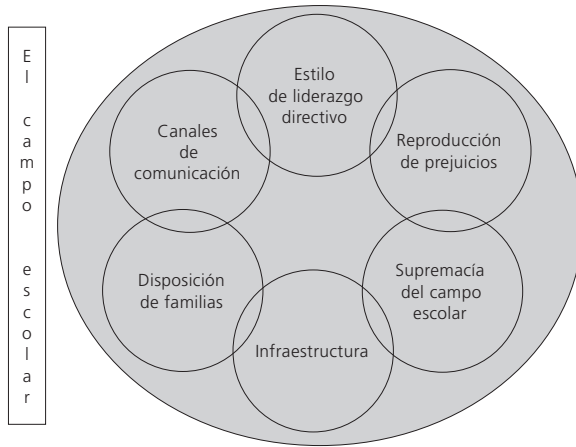
Al prestar atención a la metáfora del bote aludida por el informante 12, se torna relevante cuestionarnos respecto de quién establece la dirección hacia la que se *debe* remar; quién marca los tiempos y la intensidad para la consecución de los objetivos escolares que se desean alcanzar. Considerando los elementos contenidos en el *corpus* discursivo analizado, puede sostenerse que el itinerario es diseñado desde el espacio escolar. A este respecto, de forma complementaria, el informante 5 utiliza la metáfora de *el puente*. Se trata de una figura que convoca la idea de acercamiento y comunicación entre “riberas” que no se encuentran entre sí. Este contenido podría sugerir una concepción educacional cuyos logros no dependen únicamente de la escuela. Requiere de diálogo y coordinación de acciones entre las dos instituciones socializadoras de la infancia.

[...] todo debe ser un puente en el que se puedan encontrar tanto la familia como la escuela, representada en este caso por los profesores, a través de ciertos diálogos, porque, al fin y al cabo, si dejamos afuera por completo a los papás..., eeh..., no pasa nada (Informante 5).

Aunque la percepción es que este puente no es fácil de tender, los docentes piensan que se debe intentar hacerlo para evitar que *no pase nada*; es decir, para lograr alcanzar las metas definidas desde el sistema de enseñanza y no quedar en una situación de estancamiento, *dando vueltas en círculo*.

Tal como hemos señalado, los docentes entrevistados echan mano de su vivencia como profesor en la escuela y a su actual función como docente universitario, para señalar las dificultades que existen para *tender el puente*. Las dificultades a las que aludimos se van expresando a través de lo que hemos denominado como obstaculizadores (figura 4). Estos se visualizan desde diferentes aristas, entre las cuales cabe destacar las siguientes.

FIGURA 4

Obstaculizadores para el establecimiento de la relación familia-escuela

Fuente: elaboración propia.

- *Estilo de liderazgo directivo.* Sin referir teóricamente a los estilos de liderazgo, sino más bien a la experiencia propia, entre los docentes entrevistados se aprecia el reconocimiento al papel que juegan los directivos de las escuelas para facilitar la *alianza* familia-escuela. A este respecto, la informante 1 sostiene, de acuerdo con su vivencia, que: “un director ayudaba a tener una relación con las familias, pero después vino otro que quería a las familias de la puerta para afuera” (Informante 1).

Este fragmento de entrevista es representativo del *corpus* analizado. Refleja con precisión y contundencia la representación que circula entre los docentes entrevistados: actualmente la relación familia-escuela está más condicionada por la voluntad de los directivos que por un plan que la conciba como necesaria en el marco institucionalizado.

- *Canales de comunicación.* Otro elemento destacado como obstaculizador potencial corresponde a los canales de comunicación utilizados por el profesorado. Los docentes entrevistados valoran el soporte tradicionalmente utilizado en las escuelas, que incluye las notas escritas a en la

libreta, aunque sostienen que no es suficiente. Plantean la necesidad de hacer uso de las nuevas herramientas existentes con soporte digital, con el fin de innovar, aunque no siempre tenga una buena acogida por parte del profesorado en ejercicio. Este último juicio –resistencia a la innovación– no es justificado ni teórica ni empíricamente sino que, más bien, se funda en un prejuicio respecto de la cultura profesional del profesorado. En palabras de uno de los docentes entrevistados: “los profesores no son muy dados a cambiar sus formas de trabajo” (Informante 10).

- *Infraestructura.* En cuanto a la infraestructura, desde el discurso de los docentes entrevistados se reivindica la necesidad de contar con condiciones mínimas para desarrollar la labor docente y dar dignidad a madres, padres y apoderados. Este obstaculizador es proyectado como tal en función de la vivencia personal que varios de los entrevistados tuvieron como profesores en escuelas públicas. Específicamente, refieren a la ausencia de infraestructura en establecimientos educacionales con un alto índice de vulnerabilidad, situación que no posibilita el desarrollo de entrevistas personales que contribuyan al establecimiento de la tan ansiada *alianza* con las familias. Al respecto, uno de nuestros entrevistados expuso:

[...] para mí es posible hacer la comparación, porque estuve en colegios particulares pagados y en escuelas más complicadas, súper vulnerables. En estas escuelas no tenías la posibilidad de hablar con una mamá o un papá en privado respecto al comportamiento de su hijo, ni como poder ayudarnos para que le vaya mejor, tenías que conversar en los pasillos o en el patio (Informante 14).

- *Supremacía del campo escolar.* Otro de los obstáculos que se desprende del *corpus* discursivo corresponde a la supremacía de una perspectiva centrada en la escuela. Se reconoce una regularidad discursiva a este respecto, a través de la cual los docentes entrevistados afirman que la relación familia-escuela está condicionada por las demandas específicas que emanan desde los establecimientos educacionales. Surge de este modo la metáfora *remar en la misma dirección*. De acuerdo con los docentes entrevistados, un claro obstaculizador de la relación familia-escuela se centra en el hecho de que es la escuela la que determina la dirección hacia dónde ir. Por ello, plantean la necesidad de

reconocer a madres, padres y apoderados como un *otro* legítimo para así construir *el puente* que permita delinear el itinerario de la *alianza* entre las familias y la escuela. A este respecto uno de los docentes plantea la necesidad de: “reconocer quién es el apoderado que está ahí, que es valioso, que me aporta. Entonces, eso yo creo falta, falta un poco, que todos remen en la misma dirección” (Informante 9).

- *Reproducción de prejuicios.* Este obstáculo es visto como tal, por parte de los entrevistados, en la medida en que el profesorado tiene una imagen desmejorada de las familias en cuanto al cumplimiento del rol parental educativo. Tal representación de incumplimiento se apoya en diferentes fuentes. Por una parte, en la propia experiencia en establecimientos educacionales y, por otra, en el diálogo permanente que algunos de los entrevistados tienen con tutores de práctica de los establecimientos educacionales. La reproducción de este tipo de nociones prejuiciadas sería una de las *piedras de tope* reconocidas por los docentes entrevistados a la hora de abordar la promoción de la relación familia-escuela. Tal como lo indicó uno de ellos: “si los profesores piensan que la familia está muy alejada o que no cumple un rol, es difícil romper esa barrera para generar cambios” (Informante 7).
- *Disposición de padres, madres y apoderados.* Otro aspecto de importancia tiene relación con la dimensión actitudinal de las familias para el establecimiento del *puente* entre los agentes. Desde la concepción de los entrevistados, muchos padres, madres y apoderados no tienen la disposición para relacionarse con la escuela. Tal como nos indicó uno de los sujetos:

[...] hay otros factores que son inherentes a los padres...puede que el colegio tenga muchas, muchas puertas abiertas, pero hay padres que ellos mismos tuvieron malas experiencias como alumnos y ahora proyectan eso a la relación de los profesores de sus hijos (Informante 6).

Cabe consignar que no solo se alude a una dimensión actitudinal, sino que también a una de conocimiento. A este respecto otro de nuestros informantes indicó que “los padres no saben participar” (Informante 5). Al atender los elementos expuestos por los informantes 6 y 5, se aprecia un desplazamiento de responsabilidades hacia la familia, sin mediar elementos que relativicen dicha situación; como si el fracaso de

la *alianza* y la inexistencia del *punto* fuesen responsabilidad exclusiva de un agente en particular: la familia.

El conjunto de elementos expuestos, categorizados como obstaculizadores, dan paso a una imagen de la relación familia-escuela que actualmente se sostiene sobre la base del concepto de enfrentamiento. A este respecto, uno de los entrevistados señaló: “profesores *versus* padres estamos muy enfrentados. O sea, el profesor siempre le reclama al padre que esté más presente, que participe más” (Informante 11).

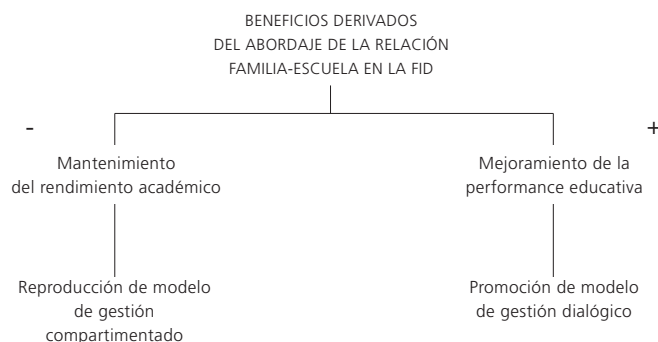
Pero esta situación no es tan sencilla, hay que atender a una diversidad de dimensiones que den cuenta de lo polifacético del fenómeno de la relación familia-escuela, de modo tal que permita comprender la expresión del fenómeno y su potencial implicancia.

La relación familia-escuela en la formación inicial del profesorado

Todos los docentes entrevistados otorgan gran relevancia al abordaje de la temática de la relación familia-escuela en el contexto de la formación inicial del profesorado, aunque es posible reconocer que el énfasis sobre el *para qué* de su abordaje tiene matices. Algunos destacan el papel que desempeña esta relación para la consecución de objetivos académicos y otros enfatizan su relevancia para los procesos de gestión escolar participativa (figura 5).

FIGURA 5

Eje semántico: beneficios derivados del abordaje de la relación familia-escuela en la formación inicial docente



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

Aquellos docentes que valoran la relación familia-escuela como herramienta que contribuye al desempeño académico de la niñez lo piensan, específicamente, a través de pequeñas actividades susceptibles de ser incorporadas en la vida diaria de cada familia y su impacto sobre el desarrollo del lenguaje de los estudiantes (por ejemplo, lecturas conjuntas parento-filiales). Cabe consignar que esta forma de visualizar la temática es consistente con un importante número de investigaciones que reportan como principal beneficio de una adecuada relación familia-escuela, la consecución de buenos resultados académicos por parte de niños y niñas (Jafarov, 2015). Como expresó una de las docentes entrevistadas:

Es lo que yo digo a las familias cuando voy a las escuelas a hacer asesorías y capacitaciones..., con pequeñas cosas usted puede ayudarle a su hijo por ejemplo a aprender a leer, aunque usted no sepa. Por eso es importante hacerles ver a los estudiantes de la carrera que cuando ellos invitan a las familias, cuando ellos dedican tiempo en la reunión de apoderados para decir qué están haciendo y cómo lo están enseñando, eso ayuda directamente para que a los niños les vaya mejor (Informante 14).

Por otra parte, encontramos un grupo que resalta la necesidad de trabajar la relación familia-escuela en la formación inicial docente como herramienta para promover un modelo de gestión escolar distinta. Estiman que este modelo puede orientarse a potenciar la formación ciudadana, no solo de los estudiantes, sino también entre el profesorado y las respectivas familias que asisten a los establecimientos educacionales. ¿Cómo debería operar este modelo?, sobre la base de la implicación con la comunidad y la configuración de espacios de naturaleza dialógica. En este sentido, destaca lo dicho por uno de los docentes:

Es fundamental que la escuela piense y desarrolle la inteligencia territorial, que piensen en la necesidad de abrirse al acontecer de las comunidades, del barrio, del territorio. La escuela debería imbricarse, involucrarse con la comunidad y con las familias de esas comunidades, con el propósito de las comunidades y las familias vean a la escuela como parte de sí mismas, entonces, las escuelas no deberían cerrar a las seis de la tarde, las escuelas debieran estar abiertas permanentemente hacia la comunidad, hacia la familia, deberían generar lazos, vínculos con clubes de la comunidad, con juntas de vecinos, debería ser ese

espacio comunitario como en otros países, formando una ciudadanía activa (Informante 8).

Desafíos en la formación inicial docente respecto del abordaje de la relación familia-escuela

Del análisis del *corpus* discursivo se desprende un conjunto de desafíos reconocidos por los docentes que intervienen en los procesos de formación inicial en las universidades estudiadas. Estos retos pueden agruparse en tres grandes cuerpos, formación: inter-multi disciplinar, en habilidades para abordar el mundo adulto y la dirigida al reconocimiento del contexto cultural de los niños. A continuación, describimos cada uno.

- *Formación inter-multi disciplinar*: los sujetos entrevistados en su mayoría coinciden en la necesidad de promover una formación inicial docente dirigida al cultivo de una mirada del fenómeno educativo desde diferentes disciplinas, por ejemplo, pedagogía, sociología, antropología o filosofía; es decir, que el profesorado en formación dé cuenta críticamente de los diversos elementos constitutivos y constituyentes de la realidad educativa en la que se desempeñará, haciendo uso de las herramientas teóricas y conceptuales que les permitan una aproximación más ajustada a la realidad multifacética y compleja del fenómeno educativo.
- *Formación de habilidades para abordar el mundo adulto*: otro de los aspectos que se configura en desafío para la formación inicial docente refiere a la necesidad de preparar a estos estudiantes para la relación con el mundo adulto. A este respecto, los sujetos reconocen que la preparación fundamental está dirigida a conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en niños; no obstante, ponen en valor los diversos hallazgos que dan cuenta de la importancia de potenciar una adecuada relación familia-escuela para la consecución de mejores resultados de aprendizaje. Por tal motivo, sostienen que una posibilidad de allanar el camino para el desarrollo de esta relación es proporcionando herramientas que faciliten a los graduados la interacción apropiada con este mundo adulto (padres, madres y apoderados) con el cual deberán *interlocutar*.
- *Formación dirigida al reconocimiento del contexto cultural de niños y niñas*: finalmente, otro de los aspectos que se releva en el *corpus* discursivo

analizado tiene relación con la necesidad de problematizar sobre el componente sociocultural en el que desarrollarán su carrera docente los graduados de pedagogía en educación básica. Para estos efectos, los entrevistados destacan el concepto de *habitus*, señalando que es crucial para un buen desempeño profesional atender a la herencia cultural de tipo familiar que posee el estudiante; con el fin de poner en relación no solo aquellos objetivos trazados desde los espacios educativos institucionalizados, sino que también todo el bagaje cultural, los recursos y prácticas del contexto familiar y cultural de los niños.

Conclusiones

Los resultados que aquí se han presentado forman parte de una investigación más amplia que busca analizar los discursos que los docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de las carreras de educación básica en universidades regionales pertenecientes a dos regiones de Chile tienen respecto de la familia, la relación familia-escuela y la presencia de esta temática en la formación inicial docente.

Un primer hallazgo de esta investigación es que existen coincidencias entre las representaciones que los docentes entrevistados en este estudio tienen hacia el valor de la diversidad familiar que se describe hoy en el país, con lo que se ha registrado en otros países (Jociles y Molina, 2013; Palacio y Cárdenas, 2017). No obstante, la percepción de los entrevistados es que en la escuela persiste una imagen de que el modelo de familia más adecuado para el desarrollo y aprendizaje escolar de la infancia es el nuclear-biparental. En ese contexto es que los formadores reconocen la importancia de incluir un análisis de la relación entre composición del hogar de los estudiantes y desarrollo y aprendizaje escolar en el currículum de la formación inicial docente.

Un segundo hallazgo, y tal como ya se había sugerido en Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015) —para el caso de estudiantes universitarios en formación inicial docente— se advierte un posicionamiento crítico de los sujetos de este estudio sobre el grado de cumplimiento del rol parental en las familias chilenas actuales. De acuerdo con lo abordado en este artículo, se pone de manifiesto la persistencia de una representación en torno al mal desempeño del rol parental educativo por parte de las familias. Según los docentes entrevistados, un buen desempeño debería incidir en el propio desempeño académico de los niños por cuanto responde a la generación de

hábitos orientados a potenciar un ajuste entre la cultura familiar y la escolar. Como si este ajuste contribuyera, asimismo, a reducir las potenciales relaciones dialécticas antagónicas que puedan generarse entre ambas instituciones, reproduciendo una lógica de dominación de la escuela sobre la familia. Se da cuenta de una imagen poco favorable hacia la capacidad de educar de las familias, que se reproduce de una generación a otra de docentes de enseñanza básica. Siguiendo a Río (2010), existe la tendencia a calificar a las familias según cuánto se acercan o alejan de la norma escolar, en términos de composición y grado de involucramiento en las actividades de la escuela.

Con respecto a la relación entre familias y escuela, el análisis reveló representaciones interesantes expresadas a modo de metáforas, tales como “puente”, “alianza” y “remar hacia el mismo lado”. Estas son similares a las que se han encontrado en estudios realizados en otros países latinoamericanos como es el caso de Argentina (Siede, 2017) y refieren a la importancia que estos docentes le atribuyen a la continuidad cultural y valórica entre familias y escuela. A través de las metáforas se pone de manifiesto la necesidad de articular esfuerzos entre el quehacer de la escuela y la familia, pues la escuela necesita de la familia para alcanzar sus objetivos.

Sobre la base de lo expuesto por Lakoff y Johnson (1980), resulta muy relevante prestar atención a las metáforas utilizadas en los discursos, puesto que estas reflejan las imágenes y representaciones que los sujetos tienen sobre el mundo en el que se sitúan. En tal sentido, operan como modeladores de sentido. No obstante, es importante cuestionarnos respecto de quién establece la dirección hacia la que se *debe* remar; quién marca la dirección, los tiempos y la intensidad del recorrido. De acuerdo con el *corpus* discursivo analizado puede sostenerse que el itinerario es diseñado desde el espacio escolar con poca consideración a la diversidad de perspectivas, intereses, necesidades y posibilidades de las familias para responder a las demandas y expectativas de la escuela.

Por otra parte, destaca la importancia de tratar la relación familia-escuela en los procesos de formación inicial del profesorado, temática que en la actualidad aparece de forma marginal y cuando existe se enmarca en dos posibles formatos. Uno de ellos de carácter clásico, a través de la asignatura de orientación en y desde la cual se abordan aspectos relativos a formas y estrategias para relacionarse con padres, madres y apoderados. Tal como lo afirman Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015), formas y estrategias que se abordan dentro de una unidad particular y cuyos

contenidos corresponden a cómo desarrollar una reunión y sostener una entrevista personal con padres, madres y apoderados. El otro formato, más innovador, busca integrar la temática de la relación familia-escuela de forma transversal dentro del eje práctico. Este proceso se modela sobre la base del enfoque por competencias dirigido al desarrollo del pensamiento crítico para problematizar la educación formal atendiendo a lo multifacético del fenómeno.

Sea desde el enfoque clásico o el innovador, lo cierto es que desde el *corpus* discursivo ha sido posible reconocer diversos obstaculizadores de la relación familia-escuela al interior de los establecimientos educacionales. Esta realidad es evocada por algunos de los sujetos entrevistados desde la propia experiencia previa como profesor en el nivel básico de educación; para otros, a partir de su actual desempeño como docentes. Las representaciones de los docentes se apoyan así de la propia historia por sobre el conocimiento experto que circula en esta materia.

La regularidad discursiva sobre la incorporación de la temática de la relación familia-escuela en el proceso de formación inicial del profesorado en enseñanza básica que aquí se ha identificado, plantea la importancia de abordar esta temática también con los formadores de futuros docentes. Las imágenes de familia, el efecto de la composición familiar, los roles parentales y el sentido de las relaciones entre familias y escuela en la sociedad actual son temáticas que contribuyen en la dirección que describa la *performance* educativa de los niños. Hay aquí desafíos importantes para el perfeccionamiento de formadores de futuros docentes y la formación inicial del nuevo profesorado del país.

Referencias

- Abrahams, Salie (2017). "El pluralismo cultural y el yo dialógico", en H. Haste (ed.), *Nueva ciudadanía y educación*, Buenos Aires: Paidós, pp. 175-204.
- Barrientos, Claudio; Silva, Patricia y Antúnez, Serafín (2016). "Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas", *Educación*, vol. 25, núm. 49, pp. 45-62.
- Calixto Flores, Raúl (2015). "El cambio climático como objeto de representación", en R. Calixto Flores (ed.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 35-50.
- Calvo, María Isabel; Verdugo, Miguel Ángel y Amor, Manuel Antonio (2016). "La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 99-113.

- Cárcamo, Héctor (2015a). "Ciudadanía y formación ciudadana: ¿qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?", *Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-14.
- Cárcamo, Héctor (2015b). "La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural", *Si Somos Americanos*, vol. 15, núm. 2, pp. 41-65. DOI: 10.4067/S0719-09482015000200003
- Cárcamo, Héctor (2015c). *Ciudadanía y Educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*, Concepción: Universidad del Bío Bío-Ediciones UBB.
- Cárcamo-Vásquez, Héctor y Rodríguez-Garcés, Carlos (2015). "Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 3, pp. 456-470.
- Chinchilla, Roxana y Jiménez, Flor (2015). "Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la Dirección Regional de San José Norte", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm.1, pp. 1-25.
- Coller, Xavier (2005). *Estudios de casos*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Epstein, Joyce (1995). "School/family/partnerships: Caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.
- Ferrada, Donatela (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*, Santiago: RIL Editores.
- Furman, Gail (2004). "The ethic of community", *Journal of Educational Administration*, vol. 42, núm. 2, pp. 215-235.
- Gálvez, Inmaculada y Tarrés, Marta (2017). "Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 29, pp. 97-110.
- García, María Paz; Hernández, María Ángeles; Parra, Joaquín y Gomariz, María Ángeles (2016). "Participación familiar en la etapa de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 97-117.
- Garreta, Jordi (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*, Madrid: CIDE/Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Garreta, Jordi (2016). "Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm.1, pp. 47-59.
- Garreta, Jordi (2017). "La participación de las familias en los centros educativos" en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 17-25.
- Garreta, Jordi y Maciá, Marcia (2017). "La comunicación familia-escuela" en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 71-98.
- Gubbins, Verónica (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?*, Santiago: Ediciones Finis Terrae.

- Gubbins, Verónica y Otero, Gabriel (2016). "Effects of Chilean schools' accountability on parent participation", *Revista de Educación*, núm. 372, pp. 9-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313
- Gubbins, Verónica; Tirado, Valentina y Marchant, Valentina (2017). "Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 107-122.
- Jafarov, Jafid (2015). "Factors affecting parental involvement in education. The analysis of literature", *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 18, núm. 4, pp. 35-44.
- James, Christopher y Guzmán, Elsa (2015). "La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento", *Sinéctica*, núm. 46. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610> (consultado: 29 de noviembre de 2018).
- Jarpa, Carmen Gloria y Castañeda, María Teresa (2018). "Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1-17. DOI: 10.1590/s1413-24782018230075.
- Jociles, María y Molina, Raquel (2013). *La monoparentalidad por elección. El proceso de construcción de un modelo de familia*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Maciá, Marcia (2016). "La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 73-83.
- Maciá, Marcia (2018). "Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategia de mejora", *Ehquidad*, núm. 10, pp. 89-112.
- Martinic, Sergio (2006). "El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso", en M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 299-320.
- Mora-Figueroa, Juan; Galán, Arturo y López-Jurado, Marta (2016). "Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora", *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 15, núm. 1, pp. 7-21.
- Moreno, Iván; Bermúdez, Alexandra; Mora, Claudia; Torres, Diana y Ramos, Jeimy (2016). "Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela", *Encuentros*, vol. 14, núm. 1, pp. 119-138.
- Moscovici, Sergio (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, Carlos; Ajagan, Luis; Sáez, González; Cea, Rodrigo y Luengo, Hector (2013). "Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables", *Universum*, vol. 28, núm. 1, pp. 129-148.
- Oxman, Claudia (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Páez, Ruth (2015). "Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 67, pp. 159-180.
- Palacio, María Cristina y Cárdenas, Olga (2017). "La crisis de la familia: tensión entre lo convencional y lo emergente", *Maguaré*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-64.

- Palaudrías, Miquel (2017). “Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas”, en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 27-42.
- Park, Sira y Holloway, Susan (2017). “The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study”, *The Journal of Educational Research*, vol. 110, núm. 1, pp. 1-16.
- Razeto, Alicia (2016). “El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas”, *Páginas de Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 190-216.
- Río, Manuel Ángel (2010). “No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar”, *Revista Española de Sociología*, núm. 14, pp. 85-105.
- Santana, Alejandra y Reininger, Taly (2018). “El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena”, *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 55-74.
- Saraiva, Lisiane y Wagner, Adriana (2013). “A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 21, núm. 81, pp. 739-772.
- Schilling, Carol (2015). “La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar” en V. Nogués y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*, Santiago: Universidad Santo Tomás, pp. 195-214.
- Siede, Isabelino (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*, Buenos Aires: Paidós.
- Souza de Carvalho, Ricardo (2015). “La participación de la familia en actividades físico-deportivas en el ambiente escolar”, en V. Nogués y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*, Santiago: Universidad Santo Tomás, pp. 127-138.
- Toledo, Ulises (2014). “El programa socio-fenomenológico de investigación” en F. Osorio (ed.), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 39-68.
- Valencia, Lucía (2015). “¿Por qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en una universidad chilena”, en R. Calixto Flores (ed.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 107-125.
- Valles, Miguel (2009). *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Artículo recibido: 1 de octubre de 2019

Dictaminado: 3 de abril de 2020

Segunda versión: 6 de abril de 2020

Aceptado: 14 de abril de 2020

INTEGRACIÓN DE MEDIOS DIGITALES EN MÉXICO Y ESPAÑA

El papel de las autoridades educativas

ALMUDENA ALONSO-FERREIRO / ALEIDA AÍDA FLORES ALANÍS / GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ

Resumen:

Las reformas educativas actuales en países como España y México orientan hacia nuevas metodologías donde los medios digitales tienen un lugar destacado debido al rápido avance socio-tecnológico. Este trabajo busca comprender cómo el liderazgo de las autoridades educativas influye en el proceso de integración de estas tecnologías en los centros educativos de ambos países. Para este propósito se toman cuatro casos, que son abordados a través de entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental. El *corpus* de datos se analizó con el programa Atlas.ti. Los resultados evidencian la importancia del papel de las autoridades educativas, especialmente de los equipos directivos, donde es clave un liderazgo e-competente para integrar las tecnologías en la escuela y aulas aprovechando su potencial.

Abstract:

Current educational reforms in countries like Spain and Mexico are oriented to new methodologies in which the digital media occupy a prominent place, due to rapid socio-technological progress. This study seeks to understand how the leadership of the educational authorities influences the processes of integrating these technologies into schools in both countries. To this aim, four cases are studied through in-depth interviews, participant observation, and documentary analysis. The body of data was analyzed with the Atlas.ti program. The results reveal the importance of the role of the educational authorities, especially management teams, in which e-competent leadership is key for integrating technologies at school and in the classroom, and for taking advantage of their potential.

Palabras clave: innovaciones educativas; tecnología educativa; reforma educativa; liderazgo.

Keywords: educational innovations; educational technology; educational reform; leadership.

Almudena Alonso-Ferreiro: profesora de la Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Campus As Lagoas, Ourense, 32004, Ourense, España. CE: almalonso@uvigo.es (ORCID: 0000-0002-9438-2681).

Aleida Aída Flores Alanís: estudiante del doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras, con beca CONACYT CVU 542648. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. CE: aafloresalanis@gmail.com (ORCID: 0000-0001-9765-7647).

Guadalupe Chávez González: profesora de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras. San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. CE: guadalupe_ch@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-7402-8466).

Introducción

El incesante desarrollo tecnológico, característico de la sociedad contemporánea pone de manifiesto la importancia y necesidad del aprendizaje de nuevos saberes para desenvolverse en la cultura digital. La escuela se posiciona como el lugar propicio para abordarlos (Selwyn, 2011). Un espacio para ir más allá de una alfabetización básica, lo que supone integrar en los procesos educativos medios digitales, que contribuyan a una alfabetización emancipadora orientada a la comprensión crítica y a la formación de una ciudadanía digital responsable, activa y participativa.

En este contexto, caracterizado por Mishra, Henriksen, Boltz y Richardson (2016) como una ecología socio-tecnológica compleja, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en medios y recursos didácticos imprescindibles, cabe destacar el papel crucial del liderazgo de los directores, que influye en las estructuras sociales, pues su acción o inacción fomenta u obstaculiza la implementación de tecnologías (Mishra *et al.*, 2016).

En este nuevo escenario emergen propuestas e iniciativas políticas internacionales en torno a los medios digitales que regulan el uso de las tecnologías en la educación. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Goody, 2004), la Unesco (Unesco, 2008, 2010) o la Organización de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2004) se han hecho eco de los cambios socio-tecnológicos que se han producido y, con ello, de la importancia de integrar las tecnologías digitales a la educación formal, así como incorporar nuevos alfabetismos relacionados con los medios digitales.

España y México, a través de sus reformas educativas, también se han orientado en esta dirección, incluyendo las TIC y las habilidades digitales como aspectos clave en sus textos legales. Se presenta un momento histórico en el que interesa indagar sobre la apropiación de estas nuevas propuestas referidas a los medios digitales.

Este trabajo analiza el papel de las figuras de poder (autoridades educativas y directores escolares) en las posibilidades de integración de tecnologías digitales a la escuela, promovida por las políticas actuales.

Conscientes de que cada contexto tiene su propia realidad, se presentan las políticas educativas sobre TIC que ayudan a ubicar la realidad de cada país.

Políticas sobre TIC en México y España

El sistema educativo mexicano (SEM) es complejo y ha tenido reformas constantes. De hecho, su marco normativo y político está en proceso de transformación, en mayo de 2019 se aprobó una nueva reforma. Ante este panorama de cambios se aborda aquí la normativa vigente en el periodo en que fueron tomados los datos de los casos (diciembre 2018 a febrero 2019).

La Reforma Educativa de 2013 perfiló 14 estrategias con las que se pretendía transformar la educación. Entre ellas destaca la primera, denominada “Autonomía de gestión escolar”, que buscaba crear políticas considerando a la escuela como la unidad básica del SEM, fortalecerla dotándola de capacidad de gestión para realizar sus funciones y obligar a las autoridades educativas a proporcionar los recursos necesarios para cumplir con los objetivos trazados. De la retórica de esta estrategia, muy atractiva pero con escasa atención a la realidad mexicana (Casanova, Díaz-Barriga, Loyo, Rodríguez *et al.*, 2017), se desprende la importancia del papel de las autoridades educativas en favorecer los ambientes para el proceso educativo.

Las estrategias de la nueva Reforma se concretan en el *Modelo educativo 2016* (SEP, 2016a) y en la *Propuesta curricular para la educación obligatoria* (SEP, 2016b). El primer documento establece que “la sociedad del conocimiento exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes” (SEP, 2016a:14), se hace referencia a las TIC como medio que permite estar interconectado y, por tanto, cerrar brechas, así como se vislumbra la importancia de crear las condiciones de aprendizaje para desarrollar habilidades digitales. Este último aspecto se aborda en la propuesta curricular de 2016, donde se enuncian 10 rasgos del perfil del egresado de educación básica, entre los que se encuentra “emplea habilidades digitales de manera pertinente” (SEP, 2016b:39), que alude a los saberes necesarios para vivir de forma plena en la era digital. Al respecto, también refiere al desarrollo de la competencia digital docente y de los directivos.

En este último documento (SEP, 2016b), además se explicita el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como medio y como fin, promoviendo el uso de diversos formatos y soportes en las prácticas educativas.

Por otra parte, el Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 7º, 12 y 14 de la Ley General de Educación en México, en Materia

de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional, de 2014, establece en las fracciones adicionadas de los artículos 12 y 14, respectivamente, que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las TIC en el sistema educativo, y a las autoridades educativas federal y locales:

[...] fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2014:10).

Para promover las habilidades digitales objetivo de la Reforma, emerge el programa @prende 2.0 (SEP, 2017), tras diversas iniciativas en las últimas décadas que apostaban por la integración de tecnología a las aulas, como Enciclomedia, HDT (Habilidades Digitales para Todos), MICOMPU.MX y @prende.mx (Kalman, 2017). Proyectos de los que, como señala Kalman (2017), muy poco se sabe, ya que no hay estudios cualitativos profundos, ni existe un cuestionamiento acerca de lo que traen las TIC al formato escolar (Dussel, 2017).

Por otro lado, en España hace tiempo que la realidad educativa está marcada por la incorporación de las tecnologías a las aulas y centros escolares. Ha sido en la última década donde esta tendencia ha recibido mayor impulso, especialmente con los programas basados en modelos 1:1 (un ordenador por alumno) de dotación masiva de equipamiento (Escuela 2.0). En la Comunidad Autónoma de Galicia esta iniciativa se concreta en el Proyecto Abalar (e-Dixgal), con diferentes fases de implementación, y es el único aún vigente en el territorio español (Fraga-Varela y Alonso-Ferreiro, 2016). Es un programa centrado en las aulas de quinto y sexto grados de educación primaria y de primero y segundo de secundaria de 514 escuelas de las más de mil que hay en Galicia.

Este tipo de políticas emerge en el marco de la Reforma Educativa de 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), que es el primer texto legal que incorpora las competencias como un eje del currículo, entre las cuales se encuentra la competencia digital; es la normativa vigente en el periodo en que fueron tomados los datos de este estudio (enero 2013 a

marzo 2014). La reforma posterior, de 2013 y vigente en la actualidad (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE), conserva la definición del currículo en torno a las competencias básicas. En ambas leyes la competencia digital se considera como esencial en el momento histórico actual, para formar en la cultura digital a una ciudadanía con acceso democrático a la información y favorecer su participación crítica, activa, plena y significativa.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, el decreto que establece el currículo de la educación primaria (105/2014) plantea en su artículo 19, Educación digital, la promoción del uso de las TIC en el proceso educativo, el uso de entornos virtuales de aprendizaje y plataformas digitales, así como la elaboración de un proyecto TIC de centro; donde se pone de manifiesto la consideración de las tecnologías como una pieza clave en la educación de las generaciones de jóvenes.

Las políticas educativas tanto en España como en México, como sucede en otros países, han aunado esfuerzos hacia la inclusión digital; aunque en ambos casos los proyectos TIC se han centrado en la máquina (Area, 2011; Kalman, 2017), con propuestas caracterizadas por un “vacío pedagógico” (Sancho, 2006), lo que redundará en un escaso cambio e innovación (Selwyn, 2014). Estas propuestas entienden la tecnología como “llave mágica” para la transformación (Dussel, 2017), con poder para facilitar la labor docente y mejorar el aprendizaje. Proyectos con una mirada simple y reduccionista, alejada de la cultura escolar, sin reflexión crítica ni cuestionamiento de lo que supone la integración de medios digitales a la escuela, pero que implica una serie de cambios en las instituciones educativas.

En este sentido, son varios los factores que determinan el éxito de las políticas de transferencia de tecnología. Entran en juego aspectos pedagógicos, sociales, económicos, políticos y culturales, más allá de los instrumentales (Selwyn y Facer, 2013), y subyacen a la incorporación de las tecnologías a la institución escolar. Entre ellos, la cultura organizativa se torna un factor fundamental y un elemento a tener en cuenta (Valverde y Sosa-Díaz, 2014), donde las estrategias de negociación, intercambio y colaboración son determinantes en la integración de medios digitales a la práctica diaria. En esta dimensión institucional el equipo directivo se establece como figura decisiva en el éxito de las políticas educativas de integración de tecnologías (Fullan, 2018).

Equipos directivos y autoridad educativa

El liderazgo asumido por los equipos directivos en las iniciativas y propuestas que integran tecnologías digitales en las escuelas ha sido considerado un aspecto de gran relevancia en múltiples investigaciones (Alonso, Casablancas, Domingo, Guitert *et al.*, 2010; Alonso-Ferreiro, 2016; Dexter, 2011; Fullan, 2018; Mishra *et al.*, 2016; Sosa-Díaz y Valverde, 2015).

Con respecto a las autoridades educativas, apenas se encuentra investigación sobre el liderazgo que ejercen en los procesos de inclusión digital en contextos concretos; existen numerosos autores que se refieren a su papel, pero se centran exclusivamente en la definición del programa o proyecto TIC, y no en su ejecución; a su escasa orientación en la dinamización de las acciones con tecnología y capacitación docente; y a la falta de apoyo y acompañamiento en los procesos de integración de las TIC (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2015; Dussel, 2011; Fullan, 2002; Law, Pelgrum y Plomp, 2008; Montero y Gewerc, 2013; San Martín, Martín y Ramírez, 2016; Somekh, 2008; Valiente, 2010), señaladas como cuestiones clave para integrar de forma significativa los medios digitales en la escuela.

La investigación (Alonso *et al.*, 2010; Fullan, 2018) pone de manifiesto la relación existente entre equipos directivos comprometidos con las tecnologías digitales y la proyección de iniciativas innovadoras en sus centros educativos.

La postura y actitud del equipo directivo y las autoridades educativas en torno a los medios digitales influyen en el uso de estas tecnologías en la escuela en su conjunto. El enfoque y uso por parte de estas figuras de poder es determinante de la forma en que se incorporen estas tecnologías a la escuela. Un discurso tecnicista llevará a prácticas en esta línea, mientras que una perspectiva crítica orientará a prácticas problematizadoras con los medios.

Las prácticas propias de un liderazgo sólido refieren a garantizar un ambiente ordenado y de apoyo, con metas y expectativas comunes, y el acceso a recursos estratégicos (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014); centrar las acciones en el diálogo, la influencia y la confianza mutua (Barroso, 2005); marcar directrices comunes y gestionar el programa educativo (Bolívar, 1997, 2010); así como atender al desarrollo profesional docente, clave en la transformación de las prácticas para emprender el cambio.

El tipo de liderazgo de las autoridades educativas y del equipo directivo es un factor clave en el impulso de procesos de innovación educativa (Bolívar, 1997; Ritacco-Real y Amores-Fernández, 2019; Sosa-Díaz y Valverde,

2015; Valverde y Sosa-Díaz, 2014), así como en la configuración en la escuela de una cultura tecnológica propia (Peirats Chacón, Muñoz y San Martín, 2015).

La dimensión organizativa es fundamental, ya que el proceso de integración de tecnologías digitales tendrá mayor sentido curricular si la dirección dinamiza su uso a la vez que fomenta un clima de colaboración y cooperación, en un contexto de apoyo y asesoramiento al profesorado, con condiciones facilitadoras (Scherer, Siddiq y Tondeur 2019), a la vez que se implementan los cambios organizativos pertinentes.

El equipo directivo, “epicentro” del liderazgo educativo (Ritacco-Real y Amores-Fernández, 2019:398), ostenta un rol protagonista en el impulso o limitación del proceso de integración de las TIC; es agente de cambio, clave para la innovación y necesario para lograrla (Dexter, 2011; Fullan, 2002), aunque hay otros agentes que lideran también este proceso de transformaciones. En algunos países, la figura de la coordinación TIC (Alonso-Ferreiro, 2016; Devolder, Vanderlinde, Van Braak y Tondeur, 2010; Tondeur, Cooper y Newhouse, 2010) contribuye en esta labor.

Fullan (2002, 2018) entiende que liderazgo y dirección son procesos interrelacionados, donde la figura de los directores es clave en los procesos de transformación y mejora en los centros educativos, destacando la relevancia del liderazgo en un contexto tan complejo como la escuela. En este sentido, con el interés de abordar en mayor profundidad las formas de liderazgo ante la integración de los medios digitales en las escuelas, Valverde y Sosa-Díaz (2014) identificaron dos tipologías de equipos directivos: e-competente (que conjuga tres formas de liderazgo escolar: pedagógico, distribuido y transformacional) y *laissez faire*.

El primero de ellos refiere a un equipo que “tiene claro cuáles son sus objetivos generales y las medidas o estrategias que tiene que desarrollar para conseguirlos” (Valverde y Sosa-Díaz, 2014:48). Se trata de equipos comprometidos con la puesta en marcha y el desarrollo de experiencias educativas con TIC. Se sitúan como figuras de referencia en el centro en torno del uso de los medios digitales, facilitando la integración de las TIC al fomentar un buen clima organizativo favoreciendo el trabajo en equipo y colaborativo.

Mientras que el equipo caracterizado como *laissez faire* delega en otros profesionales del centro las funciones relacionadas con la tecnología. Muestra un escaso compromiso con la implementación de prácticas e innovación con TIC en su escuela, así como una visión poco clara sobre las acciones

necesarias para integrar los medios digitales en la práctica docente y educativa (Valverde y Sosa-Díaz, 2014). Bolívar (2015) señala que se trata de la forma más ineficaz de ejercer el liderazgo.

Se torna relevante, por tanto, comprender el liderazgo de los equipos directivos, como agentes clave hacia el cambio en la cultura organizativa que necesitan los centros educativos del siglo XXI; sin olvidar, como se desprende de lo avanzado por Bolívar (1997), que las personas que ocupan los puestos directivos son determinantes en la dinamización y vertebración del centro, lo que en cada momento y en función de cada equipo supondrá unas acciones u otras. A este respecto, Fullan (2019) apunta la importancia de la permanencia en el cargo.

El presente estudio aporta luz a esta cuestión, de forma que es un aporte para avanzar en la comprensión del rol de los equipos directivos y autoridades educativas en los procesos de integración de los medios digitales en la escuela.

Método

En un momento de políticas educativas con tendencias globales, se busca indagar en la incidencia real de las reformas en las complejas realidades escolares, poniendo el foco en las disposiciones sobre los medios digitales en México y España. Para ello, en este artículo se plantean los siguientes objetivos comunes:

- Comprender el papel de las autoridades educativas en la posibilidad de concreción y apropiación de estas políticas en la escuela.
- Conocer y analizar el rol que asume el equipo directivo en el proceso de integración de tecnologías a la institución educativa.

Para responder a estas cuestiones, el presente artículo se plantea una investigación basada en estudio de caso múltiple (Stake, 2006) con enfoque etnográfico (Simons, 2011). Se seleccionan cuatro casos, siguiendo un muestreo intencional no probabilístico (Cohen, Manion y Morrison, 2011), que se corresponden con cuatro escuelas seleccionadas con base en las siguientes consideraciones:

- Escuelas primarias y secundarias.
- Escuelas de zona rural y urbana.

- Con políticas curriculares y TIC orientadas a la inclusión digital.
- Actitud positiva hacia el proyecto y posibilidades reales de acceso al caso (Stake, 1998).

Dos de estos centros son escuelas primarias de Galicia, España; y dos secundarias de Nuevo León, México. Su elección no reside en una intención comparativa, sino en el interés de estudiar las semejanzas y divergencias en las particularidades de cada caso, atendiendo a su contexto singular; sin olvidar que comparten características y condiciones comunes (Stake, 2006).

Las características representativas de cada uno de los casos que componen la muestra se presentan en la tabla 1.

TABLA 1

Característica de las escuelas que forman parte del estudio

Centro	Titularidad	País	Ámbito	Alumnado	Profesorado	Equipo directivo	Política TIC (1:1)
C1. Escuela primaria y secundaria	Privada	Méx	Municipio pequeño (~1M hab.)	968 (615 prim, 353 sec.)	50	7 años Dir. general, Dir. primaria, Dir. secundaria	Nueva incorporación
C2. Escuela secundaria	Pública	Méx	Urbano	406	20	3 años Dir. secundaria Subdirector	Nueva incorporación
C3. Escuela primaria	Pública	Esp	Rural-urbano (Parroquia ~1800 hab.)	216	16	Novel Impuesto por las autoridades educativas	Nueva incorporación
C4. Escuela primaria	Pública	Esp	Municipio pequeño (~7000 hab.)	463	37	6 años Director-Coord. TIC	Con experiencia

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de investigación

Para la comprensión de los fenómenos, desde una perspectiva cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) encuadrada en el enfoque interpretativo, la in-

vestigación se aborda a través de la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

La primera técnica mencionada permite observar al grupo en su escenario natural, por lo que ha sido considerada como un “método etnográfico” (Simons, 2011). En cada caso se observaron diferentes escenarios como sesiones de clase, reuniones de equipo o sesiones de formación del profesorado, cuyos registros se plasman en diarios de campo. La tabla 2 muestra un resumen de las observaciones realizadas en cada caso, así como la referencia para la recuperación y citación de pasajes de las mismas.

TABLA 2

Observaciones realizadas por caso

Caso	Núm. de sesiones	Tiempo (h)	Referencia
C1	10	10h	C1_Obs.
C2	10	10h	C2_Obs.
C3	149	142h	C3_Obs.
C4	280	215h	C4_Obs.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas en profundidad, “cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998:63), se realizaron a informantes clave de las instituciones: directoras y directores, personal de coordinación TIC (en los casos de España) y profesorado; tal como se detalla en la tabla 3. Estas entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento de los informantes, y posteriormente transcritas a formato textual.

El análisis de documentos permite dar una mayor profundidad al caso y ayuda a comprender el contexto (Simons, 2011). Se realizó un análisis documental de las políticas curriculares y TIC de ambos territorios así como, en algunos de los casos, se tomaron los documentos oficiales de los centros, tal y como se detalla en la tabla 4, donde se recoge la referencia empleada para la citación de evidencias.

TABLA 3
Relación de entrevistas por caso

Caso	Informante clave	Referencia
C1	Directora	C1_Dir.
	Maestra Humanidades	C1_Prof.1
	Maestra Matemáticas	C1_Prof.2
	Maestro Español	C1_Prof.3
C2	Director	C2_Dir.
C3	Directora	C3_Dir.
	Coordinadora TIC	C3_Coord.TIC
	Maestra tutora Aula Abalar 5º grado (1:1)	C3_Prof.1
C4	Director-Coordinador TIC	C4_Dir.
	Maestro tutor Aula Abalar 6º grado (1:1)	C4_Prof.1
	Maestra especialidad Inglés	C4_Prof.2
	Maestro tutor Aula Abalar 5º grado (1:1)	C4_Prof.3

Fuente: elaboración propia

TABLA 4
Relación de documentos analizados por caso

Caso	Documento	Referencia
C1 C2	Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013)	
	Ley General de Educación 2013	
	Ley de Educación del Estado de Nuevo León 2013	
	Modelo Educativo 2016	SEPa
	Proyecto Curricular para la Educación Obligatoria	SEPb

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Caso	Documento	Referencia
C3	<i>ORDEN de 17 de julio de 2007 por la que se regula la percepción de la componente singular del complemento específico por función tutorial y otras funciones docentes</i>	Orden, 17 de julio de 2007
C4	Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación	LOMCE
	Ley Orgánica de Educación	LOE
C3	Memoria Final Abalar (1:1)	C3_MTIC
C4	Proyecto de Dirección	C4_PD
	Plan TIC de Centro	C4_PTIC
	Memoria Anual	C4_MTIC

Fuente: elaboración propia

Proceso de análisis e interpretación de datos

Debido a la magnitud y volumen de los datos con los que nos encontramos de los casos, ha sido preciso separar lo relevante (Stake, 1998) de cada uno. Para ello las notas de campo de las observaciones registradas en los diarios, los textos transcritos de las entrevistas y los documentos fueron incorporados al programa Atlas.ti; programa de análisis cualitativo utilizado como herramienta de apoyo, ya que permite recuperar de forma rápida y ágil pasajes específicos de la codificación.

En un primer momento se identificaron y seleccionaron segmentos de información significativos para responder a los objetivos propuestos, en lo que Strauss y Corbin (2002) denominan “codificación abierta”. A continuación, se establecieron relaciones entre las categorías asignadas a los diferentes fragmentos, en la denominada “codificación axial”; creando relaciones que permiten finalmente establecer interpretaciones que evidencian la comprensión del fenómeno estudiado en la última fase, “codificación selectiva”.

La interpretación de textos, señala Weiss (2017), incluye técnicas de análisis de contenido, que no se agotan en la codificación, método al que responde la organización, selección y reducción de datos considerado en este estudio.

De las categorías extraídas en el análisis se rescatan las que responden a los objetivos enunciados, relacionadas con las autoridades educativas y el

liderazgo de los equipos directivos escolares; buscando generar interpretaciones que permitan establecer la necesaria relación dialógica entre los hallazgos (el campo) y los referentes teóricos (Stake, 2006; Weiss, 2017).

Resultados

Para proporcionar una mayor claridad, los hallazgos se presentan divididos en dos subapartados: autoridades educativas y liderazgo del equipo directivo. El primero refiere a pasajes que identifican las formas de hacer de las autoridades educativas centrales (Secretaría de Educación en Nuevo León, México, y Consellería de Educación en Galicia, España), relacionados con el primero de los objetivos marcados. El segundo alude al análisis en torno al rol del equipo directivo en los procesos de integración de las TIC a la escuela.

Entendemos que no se trata de categorías claramente diferenciadas, sino que existe una frontera diluida entre ambas, lo que supone relaciones entre ellas, así como segmentos de información que evidencian realidades de ambas figuras.

Autoridades educativas

El posicionamiento o actitud mayoritaria de las autoridades educativas con respecto a su implicación en los centros se caracteriza por su relación vertical, en lo que podríamos denominar una posición autoritaria, que se basa en infundir presión o miedo a los directivos, a los que se les exige que se apeguen a lo estipulado en la Secretaría de Educación:

Todos los maestros necesitamos [incluir las TIC en clase] y que por estar encuadrados en un sistema impuesto no tenemos acceso o no tenemos *permiso* para el uso de dichas herramientas (C1_Prof.1).

En ambos países se emplea el mismo discurso del miedo, las autoridades educativas insisten y presionan a los centros para incorporarse a las iniciativas y proyectos que proponen:

Y además la Consellería..., quedaría fatal que hagas un programa innovador en nuevas tecnologías que no tenga acogida por parte de los centros, entonces nos insistieron en que lo cogiéramos. Nos decían también que era el último año que lo iba a haber (C3_Dir.)

La insistencia de las autoridades *obliga* al Centro C3 a presentarse a la convocatoria del Proyecto Abalar (1:1). Donde la Consellería, en una relación vertical, entrega equipos (ultraportátiles), destinados a unas aulas específicas (5º y 6º de educación primaria), con condiciones impuestas y directrices rígidas, como la imposibilidad de sacar los equipos del centro. Y es aquí donde, prácticamente, termina la actuación de las autoridades educativas en los centros.

Ante estas condiciones, este equipo directivo responde diluyendo su responsabilidad, que recae en la coordinadora TIC. Una labor poco regulada en Galicia, donde se considera una figura de dinamización de las TIC, no obligatoria, para la que no existe liberación horaria, quedando esta decisión en manos de los equipos directivos (Orden, 17 de julio de 2007). En la Memoria TIC del centro, se señala la “necesidad de aumentar el horario de la coordinadora TIC para desenvolver su función adecuadamente” (C3_MTIC), realidad que pone de manifiesto la propia coordinadora, “es un rollo y te lleva un montón de tiempo, que volvemos a lo de siempre [...], es que el problema es el tiempo” (C3_Coord.TIC). Una demanda compartida en los centros 1:1, “no hay compensación económica, ni compensación de horas, de liberación, ni hay otro reconocimiento” (C4_Dir.). Pasajes que dan cuenta de la falta de tiempos y apoyo de las autoridades educativas, ya que, además de la ausencia de asignación horaria, no existe ningún tipo de incentivo formativo ni compensación económica, lo que señalan Valverde y Sosa-Díaz (2014), se convierte en una barrera para desarrollar sus funciones.

Estos pasajes evidencian dos posturas de las autoridades educativas que poco apoyan el liderazgo de los centros ni ayudan en la integración de las tecnologías.

Ante la presencia excesiva de las autoridades educativas en las actividades de la escuela directores y profesorado demandan mayor libertad: “Creo que lo que más nos falta a los maestros y escuelas es autonomía” (C1_Prof.1).

La sobrerregulación condiciona la actuación del centro, limitando los cambios que se pudieran producir, “tenemos una supervisión por parte de la Secretaría de Educación, es importante seguir con el plan de trabajo [...]. Tenemos una supervisora a la cual tenemos que rendirle cuentas” (C1_Dir.). Esta preocupación constante, reflejada en otro momento de la entrevista, “nos revisan, nos evalúan y de ninguna manera queremos que los procesos de evaluación salgan mal” (C1_Dir.), limita los usos de las

TIC en la escuela y las transformaciones que pudieran producirse. A este respecto, Fullan (2019:61) señala que “una rendición de cuentas de arriba abajo con fines punitivos simplemente no funciona”.

En lo que respecta a la falta de acompañamiento y apoyo, cabe destacar que en México el acompañamiento de las autoridades educativas hacia la escuela está estipulado en la Propuesta curricular, donde se indica que:

[...] los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son espacios donde el colectivo docente tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y corresponsabilidad de la Supervisión Escolar y las autoridades educativas estatales y federales (SEP, 2016b:79).

En el caso 1 estas reuniones del CTE se realizan mensualmente, sin embargo, la responsable del centro escolar siente que el acompañamiento es disperso. Se queja de que las autoridades educativas se distraen con temas políticos generales, dejando a un lado la implementación del modelo educativo, la transformación del aula y el uso de las TIC: “La mayor preocupación de la Secretaría [de Educación] es [regular] la carrera docente [...]. La Secretaría no voltará a ver otros temas importantes como la implementación del currículo constructivista o las TIC en la escuela” (C1_Dir.).

En México, encontramos un caso (C2), donde el liderazgo de las autoridades educativas es flexible y otorga un voto de confianza a la dirección y docentes de la escuela secundaria técnica. Aspecto que aprecia la dirección del centro: “la supervisora confía en nuestro trabajo y ve resultados, por eso nos apoya” (C2_Dir.). Se valora el acompañamiento recibido de las autoridades educativas, aunque continúa el enfoque de la “pedagogía eficientista” (Casanova *et al.*, 2017):

No tenemos mucho contacto con la supervisora, pero cada vez que nos viene a revisar le compartimos el enfoque que estamos implementando en la secundaria y mientras cumplamos el plan de trabajo y los alumnos estén aprendiendo ella nos apoya (C2_Dir.).

Capacitación docente: responsabilidad transferida

Un elemento destacable que aparece en los diferentes casos es la importancia de la capacitación docente para promover el cambio. Esta depende

de las autoridades pero queda, en la mayoría de los casos, en manos de las direcciones de los centros, que critican las actuaciones en este sentido, como puede verse en el caso de España: “El primer fallo que encontré es [que] dotan antes de formar, lo primero sería formar y después dotar” (C3_Coord.TIC). Por ello demandan, “primero forma a la gente y luego dota” (C3_Dir.).

También critican y evidencian las contradicciones de las autoridades educativas en las acciones para promover el desarrollo profesional del profesorado:

A mí no me parece digno lo que hace la Consellería con la formación del profesorado, todavía hoy vas a un CAFI [Centro de Formación del Profesorado] y ves equipos Mac, eso no es sostenible. Eso no se puede transmitir.

Curioso que se dio formación Abalar en sistemas que no son Abalar, o sea, se dio formación en Windows a la gente que iba a trabajar en Abalar (Linux). Es más, los docentes que daban la formación Abalar, confesaban en alguna ocasión que no confiaban en el sistema operativo en el que se trabajaba en Abalar, con lo cual... es un mensaje un poco contraproducente, ¿no?, entonces a mí la formación no me pareció muy adecuada (C4_Dir.).

Se evidencia la falta de compromiso con la capacitación docente, en la que el acompañamiento de las autoridades educativas es fundamental para aprovechar el potencial de las acciones formativas (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2015; Dussel, 2011). Una formación que refiere a apropiarse de los significados de lo que supone utilizar medios digitales en las prácticas educativas y las competencias para desenvolverse y enseñar en la cultura digital (Alonso-Ferreiro, 2016).

En algunos casos, en ambos países, los docentes ven esta formación como insuficiente, inadecuada o descontextualizada: “requerimos cursos de actualización” (C1_Prof.2); “lo que te enseñaban en el curso no te valía para eso concreto que quería subir yo” (C3_Coord.TIC).

Una maestra, haciendo referencia explícita al curso de formación que se ofrece a los centros que entran al Proyecto 1:1, comenta: “[Se] echa de menos formación sobre cómo combinar un Aula Abalar con un aula tradicional” (C3_Obs.).

Se pone en evidencia la falta de espacios de formación del profesorado en cuestiones fundamentales como *software* libre, conocimiento abierto,

con grandes implicaciones en la práctica educativa (Dussel, 2011). Espacios para problematizar, profundizar, cuestionar qué supone incorporar los medios digitales a la educación y práctica docente. Estas ausencias limitan las posibilidades de transformación de las prácticas y dificultan que las políticas sean efectivas (Fullan, 2002). Ante la falta de atención por las autoridades, el personal directivo, de México y España, asume la responsabilidad de esta cuestión.

[...] debemos de capacitar a los docentes, aún no sé qué impacto pueda tener en la educación (C1_Dir.)

[Es importante que] los directores capacitemos a los maestros con las nuevas teorías (C2_Dir.).

[Es necesario] impulsar la formación del profesorado especialmente en el propio centro (C4_PD).

El esfuerzo de la capacitación en la propia escuela, en el centro C4, donde el director se ha comprometido y situado en primera línea (Fullan, 2018), es valorado y apreciado por el profesorado, quienes explicitan la utilidad y el beneficio de esta formación contextualizada:

[...] entonces, yo creo que de todo lo que hice, probablemente lo más útil fueron la formación en el centro para utilizar exactamente los recursos con los que aquí contamos (C4_Prof.2).

[...] lo más importante es lo que no se recoge en el Plan TIC, que es el día a día, esas formaciones que se hacen, esas experiencias que se hacen... (C4_Prof.1).

Destaca, además, el gran papel que tiene en este sentido la dirección del centro: “[el director] es el formador TIC que tenemos en el centro básicamente” (C4_Prof.2). En este centro, además, el director va más allá de los muros de la escuela y abre la formación a las maestras de escuelas de la zona, para que se incorporen a la formación del centro (C4_Plan-TIC), ampliando el clima colaborativo con el interés de armar proyectos conjuntos, convirtiéndose así en nodos de una red de aprendizaje. Una dinámica que supone un flujo que rompe con la visión aislada de la escuela tradicional.

Liderazgo del equipo directivo

Las decisiones que toman los equipos directivos ante las políticas y normativas reflejan su posicionamiento y compromiso con la integración de las tecnologías a la escuela. En este sentido, aparecen diferencias entre los casos, que tienen que ver con las actuaciones de las autoridades educativas y la actitud ante ellas de los directores escolares, observando similitudes entre escuelas distanciadas geográficamente y diferencias entre otras más próximas.

Por un lado, se observan decisiones basadas en el miedo o presión que ejercen las autoridades educativas:

Mientras no cambie el currículo, ni cambie la forma de supervisar o cambie la supervisora, no podemos cambiar nosotros (C1_Dir.).

Cuando salió el año pasado la convocatoria Abalar, nos llamaron insistentemente de la Consellería para que lo cogiéramos [...] no debía de haber mucha demanda y nos lo concedieron sin mayor problema (C3_Dir.).

Estas decisiones han limitado el uso de las TIC en el aula en ambos casos. En el caso 1, las observaciones evidencian que si bien los docentes incluyeron aspectos del aprendizaje activo como el trabajo colaborativo o la resolución de problemas en sus estrategias didácticas, no utilizaron la tecnología en sus intervenciones (C1_Obs.). En este sentido reclaman que “ojalá cambie [la supervisión] y nos dé un poco más de libertad, pues eso sería bueno para la escuela, maestros y sobre todo los alumnos” (C1_Prof.3).

En el caso 3, ante la falta de conocimiento y compromiso de la dirección, la responsabilidad recae en la coordinación TIC, que presenta grandes limitaciones para ofrecer apoyo y acompañamiento a las compañeras y compañeros docentes, así como para coordinar y dinamizar iniciativas con tecnologías, por el escaso tiempo que dispone para su labor. Estas limitaciones le impiden posicionarse como referente en la escuela. “Si hubiera alguien con esa formación y que tirara de nosotras, estoy segura de que el centro se involucraría mucho más. Y se beneficiaría mucho más, lógicamente” (C3_Dir.).

Estas decisiones revelan la ausencia de un apoyo firme y compromiso necesario para dar sentido a la integración de los medios digitales en la escuela (Valverde y Sosa-Díaz, 2014).

Por otro lado, encontramos decisiones de equipos directivos (con cierta trayectoria) que apuntan a la transformación de la cultura escolar.

En el caso 2 se trabaja con talleres de arte, como una buena opción para transformar el aula en comunidad de aprendizaje, pues “ya se está trabajando con el esquema de comunidad” (C2_Obs.).

Y en el caso 4, ante la propuesta de la Consellería del Proyecto Abalar, el equipo directivo se apropia del mismo dotándolo de un sentido diferente, llevando el proyecto más allá de las aulas de quinto y sexto grados de educación primaria, de forma que los equipos lleguen a todo el alumnado del centro, impidiendo la creación de brechas de acceso intracentro (Fraga-Varela y Alonso-Ferreiro, 2016). Esta iniciativa supone una mejora “a pesar” del sistema (Fullan, 2002), haciendo frente a la política *Top-Down*, caracterizada por imponer reglas que poco tienen que ver con las realidades de los contextos escolares. Esta decisión, que beneficia a todo el alumnado y se justifica en la democratización del acceso (C4_MTIC), es valorada y celebrada por el profesorado del centro:

[...] probablemente con el proyecto Abalar funcionando del modo en que está funcionando, creo que está optimizado al máximo (C4_Prof.2).

[...] el modelo de este colegio debería de ser extensible, de poder llevar los ordenadores a otros cursos, evidentemente hay una preferencia, que también aquí se cumple, que los ordenadores son para las aulas Abalar, pero después todos los demás sí que los podrían utilizar, por eso digo que tiene mucho más potencial (C4_Prof.1).

[...] gracias a Dios en este cole pues el director, yo creo que a muy buen criterio, ha sopesado la idea de que no solo utilizaran los cursos Abalar, sino que se compartieran (C4_Prof.3).

Ambos directores (C2 y C4) comprenden su responsabilidad dentro de la transformación de la cultura escolar y como impulso para el cambio en las prácticas de aula:

No olvide que el modelo educativo que apenas entró en agosto es bajo el modelo constructivista. Lo primero que yo vi necesario hacer, pues, es decirles a los docentes qué significa el constructivismo, sobre cómo podemos ponerlo en práctica en los salones de nuestra secundaria (C2_Dir.).

“Le dimos la vuelta” (C4_Dir.) a la escuela con un proyecto educativo comprometido con los medios digitales (C4_PD) con un Plan TIC que se fundamenta en tres principios: *software* libre, porque “es democrático, es accesible” (C4_Dir.), entornos web y colaboración docente. Tres cuestiones que ofrecen mayores oportunidades para el cambio organizativo.

Ello les lleva a implicar a la comunidad educativa y a configurar un proyecto compartido, para que todos se sientan incluidos:

[...] he tratado de hablarlo con los docentes y en común acuerdo hemos empezado a realizar algunos cambios en las clases (C2_Dir.).

Posicionamiento claro hacia el cambio, conscientes, como reflejan las observaciones, que hay elementos a tener en cuenta con la integración de las tecnologías a la escuela como las posibilidades de distracción, que “el maestro está rebasado por la tecnología” y que “los alumnos están inmersos en las *fakes news*” (C2_Obs.).

A la gente no puedes obligarla a entrar en tu sistema. Todos los proyectos que hice, se une el que quiera. Por otra parte, todo el mundo tiene que poder hacer algo. Si podemos incidir en esa persona de otra forma (C4_Dir.).

La visión del equipo directivo sobre el profesorado se centra en que cada quien tiene algo que aportar en este proceso, “colaborando es posible” (C4_PTIC), es importante que “nadie se sienta forzado”, “es para quien quiere, pero no descarto a nadie nunca” (C4_Dir.).

Un proyecto que está compartido con la comunidad educativa: “especialmente el Plan TIC está hecho de una forma bastante bien, y está expuesto en el servidor del centro, de forma que cualquiera puede llegar a eso” (C4_Prof.1).

El posicionamiento de estos directores, que buscan directrices comunes a través de la negociación y el diálogo, centradas en la confianza en el profesorado, entendiendo la integración de los medios digitales como una misión compartida, son claras de un liderazgo activo (Barroso, 2005; Fullan, 2018), que demuestran un claro compromiso e influyen la perspectiva de los docentes hacia las TIC.

La postura tomada por estos equipos directivos refleja la importancia de una cultura colaborativa, básica en la integración de las tecnologías a la escuela (Valverde y Sosa-Díaz, 2014), donde la importancia de involucrar a todos en el proceso supone una decisión fundamental para el desarrollo idóneo del proyecto común (Fullan, 2002; Ritacco-Real y Amores-Fernández, 2019; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014; Sosa-Díaz y Valverde, 2015). La importancia de incluir al profesorado y la reflexión conjunta en torno a los medios digitales ha sido destacada por múltiples investigaciones como cuestiones que favorecen aprovechar más y mejor el potencial de las TIC (Bolívar, 2010; Mishra *et al.*, 2016; Montero y Gewerc, 2013; Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso *et al.*, 2008; Scherer, Siddiq y Tondeur, 2019; Sosa-Díaz y Valverde, 2015).

Liderazgo: *laissez faire* y *e-competente*

Los resultados apuntan a las dos tipologías de liderazgo señaladas por Sosa-Díaz y Valverde (2015). Unos se caracterizan por “dejar hacer”, bien por falta de compromiso con las tecnologías reforzado por la ausencia de apoyo de las autoridades o bien por someterse al proyecto de las mismas y centrar el trabajo en “rendir cuentas”. Mientras que otros asumen un posicionamiento claro, bien por estar apoyados por la confianza de las autoridades o por ser críticos con estas y enfrentarse y romper con sus propuestas en favor de un proyecto contextualizado a la realidad de la escuela.

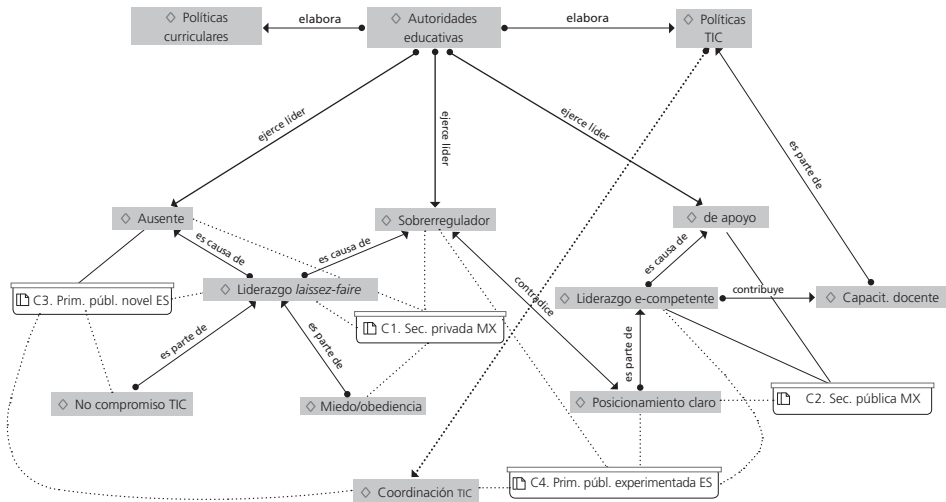
La figura 1 refleja las distintas categorías presentes en el análisis y evidencia las relaciones que se establecen entre las decisiones y posicionamientos de las autoridades y directores en los diferentes casos. La representación muestra cómo influye el liderazgo, donde una actitud comprometida o pasiva, favorece o limita, respectivamente, las posibilidades de integración de las tecnologías (Mishra *et al.*, 2016).

El análisis revela que los casos 1 y 3 pueden ser caracterizados como *laissez-faire*. En ambos las autoridades educativas eluden sus funciones relacionadas con los medios digitales, a pesar de la presencia constante de la supervisión en el primer caso, mostrando poco compromiso con la implementación de las TIC en la escuela y el aula o con el acompañamiento de prácticas innovadoras. Esta situación y una visión poco clara de las acciones necesarias para integrar los medios digitales en la práctica docente y educativa sitúan a estos equipos directivos en un liderazgo que busca diluir sus responsabilidades; a pesar de la preocupación demostrada

por el buen funcionamiento de sus centros y la importancia de integrar tecnología en los mismos.

FIGURA 1

Red de relaciones de categorías y casos a partir de Atlas.ti



Fuente: elaboración propia.

En el caso 3, el equipo directivo relega la responsabilidad a la coordinación TIC, con mayores dificultades para asumir el liderazgo, por su compleja situación caracterizada por el escaso tiempo, apoyo y acompañamiento recibido de las autoridades educativas. A pesar de estas limitaciones, la posibilidad de una figura específica que medie en la integración al centro de las tecnologías digitales supone un avance importante en el cambio institucional, pudiendo convertirse en agente de cambio (Alonso-Ferreiro, 2016; Devolder *et al.*, 2010; Tondeur, Cooper y Newhouse, 2010).

Los casos 2 y 4 apuntan a equipos directivos que ejercen un liderazgo e-competente. Están comprometidos con el desarrollo de experiencias educativas con TIC, buscan propósitos compartidos, animan a sus docentes y facilitan la capacitación del claustro, generando un clima organizativo participativo, donde se incentiva el trabajo colaborativo, acciones que conjugan liderazgo pedagógico, distribuido y transformacional.

La dimensión organizativa del liderazgo (Bolívar, 2010; Ritacco-Real y Amores-Fernández, 2019) se manifiesta en la creación de un ambiente

colaborativo, estableciendo una comunidad de aprendizaje, donde se impulsa el desarrollo profesional del profesorado, cuestión destacada por la investigación (Fullan, 2019; Robinson Lloyd y Rowe, 2014; Sosa-Díaz y Valverde, 2015).

El apoyo, acompañamiento y colaboración que reclaman y reflejan las palabras y acciones de estos directivos son propias del liderazgo e-competente e indispensables para lograr la implicación del profesorado.

Conclusiones

La investigación realizada, en un momento de políticas globales orientadas a la inclusión digital, rebela realidades similares en contextos bien diferenciados, al tiempo que se observan amplias diferencias en contextos más cercanos.

Se observa que el papel de las autoridades educativas en el acompañamiento y apoyo a las escuelas para la apropiación de las políticas TIC es un elemento influyente. Si bien no es una cuestión determinante, sí se establece como un factor clave para que los equipos directivos tomen el liderazgo y se desarrolle innovación pedagógica con tecnologías en la escuela.

El rol que asumen las autoridades educativas en los procesos de implementación de las políticas parece influir en las posibilidades de desarrollar un liderazgo directivo e-competente en la escuela. Ante el posicionamiento y actitud de estas autoridades emergen formas de liderazgo educativo diferentes; contar con su confianza, así como sentirse apoyados y acompañados favorecen equipos directivos comprometidos y decididos. Equipos con liderazgos democráticos y fuertes, con una visión clara de las TIC que, advierten Valverde y Sosa-Díaz (2014), integrarán con mayor sentido y potencial los medios digitales.

La investigación constata la relevancia del liderazgo del equipo directivo para el cambio de la cultura escolar, destacada en múltiples investigaciones (Alonso *et al.*, 2010; Bolívar, 2010; Dexter, 2011; Fullan, 2018; Mishra *et al.*, 2016; Sosa-Díaz y Valverde, 2015). Aquellos equipos que hemos caracterizado como e-competentes demuestran que se pueden dinamizar iniciativas con TIC y acompañar al profesorado en la implementación de proyectos con medios digitales en los centros, mientras que los equipos directivos caracterizados como *laissez-faire* inhiben las posibilidades de cambio en la cultura escolar del centro, quedando en manos del propio profesorado la difícil decisión de desarrollar proyectos con TIC, sin apoyos

desde la institución y bajo la presión y falta de acompañamiento de las autoridades.

La dirección se establece como una de las bases para la innovación y motor de cambios de la institución. El director aparece como una figura con influencia (Barroso, 2005; Dexter, 2011) y facilitadora de recursos, implicando a otros en los valores en los que cree y por los que apuesta. Se trata de una pieza angular para el aprovechamiento de los medios digitales en el centro, un referente, eje de la propuesta y líder en el proceso de integración (Devolder *et al.*, 2010; Valverde y Sosa-Díaz, 2014). Su actitud y apoyo al cambio son de gran importancia para la mejora de las prácticas (Fullan, 2018, 2002).

Desde la perspectiva del liderazgo la clave reside en la apuesta por un proyecto educativo de centro claro y decidido que integre los medios digitales en la escuela, considerando la realidad del contexto concreto, que incluya al conjunto de la comunidad educativa, de forma que se produzca la transformación en la cultura escolar. Un proyecto sólido y comprometido, fundamentado en el cuestionamiento al papel de las tecnologías en la educación y la escuela, que vaya más allá de decisiones técnicas, sustentado en decisiones pedagógicas, con un lugar destacado para la capacitación docente, que oriente la práctica educativa con estos medios.

Referencias

- Alonso-Ferreiro, Almudena (2016). *Competencia digital y escuela. Estudio de caso etnográfico en dos CEIP de Galicia*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Alonso, Cristina; Casablancas, Silvina; Domingo, Laura; Guitert, Motserrat; Moltó, Óscar; Sánchez, Joan-Anton y Sancho, Juana-M. (2010). “De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula”, *Revista de Educación*, núm. 352, pp.53-76.
- Alonso-Ferreiro, Almudena y Gewerc, Adriana (2015). “La formación permanente en TIC del profesorado en Galicia: ¿Volvemos a tropezar con la misma piedra?”, *Innovación Educativa*, núm. 25, pp. 269-282. DOI: 10.15304/ie.25.2757.
- Area, Manuel (2011). “Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas Iberoamericanas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56, pp. 49-74.
- Barroso, João (2005). “Liderazgo y autonomía de los centros educativos”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 63, núm. 232, pp.423-442.
- Bolívar, Antonio (1997). “Liderazgo, mejora y centros educativos”, en A. Medina (ed.), *El liderazgo en educación*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 25-46.
- Bolívar, Antonio (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?”, *Magis*, vol. 3, núm. 5, pp. 79-106.

- Bolívar, Antonio (2015). "Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-39.
- Casanova, Hugo; Díaz-Barriga, Ángel; Loyo, Aurora; Rodríguez, Roberto y Rueda, Mario (2017). "El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 55, pp.194-205.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrance y Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*, Londres: Routledge.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2014). "Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 7o., 12 y 14 de la Ley General de Educación, en materia de uso y regulación de tecnologías en el sistema educativo nacional", *Diario Oficial de la Federación*, 19 de diciembre.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4a ed., Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Devolder, Anneline; Vanderlinde, Ruben; Van Braak, Johan y Tondeur, Jo (2010). "Identifying multiple roles of ICT coordinators", *Computers & Education*, vol. 55, núm. 4, pp. 1651-1655. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.07.007.
- Dexter, Sara (2011). "School technology leadership: Artifacts in systems of practice", *Journal School Leadership*, vol. 21, núm. 2, pp. 166-189.
- Dussel, Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, Inés (2017). "Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina", en S. B. Larghi y R.W. Iparraguirre (eds.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, Buenos Aires: Teseo, pp. 143-164.
- Fraga-Varela, Fernando y Alonso-Ferreiro, Almudena (2016). "Presencia del libro de texto digital en Galicia: una mirada estadístico-geográfica del proyecto E-DIXGAL", *Profesorado. Revista Currículum Formación Profesorado*, vol. 20, núm. 1, pp. 91-112.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Fullan, Michael (2018). *The Principal: Three keys to maximizing impact*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Fullan, Michael (2019). "Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar", *Revista Eletrônica Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 58-65. DOI: 10.14244/198271993074
- Goody, Jack (2004). "Competencias y educación: diversidad contextual", en D. S. Rychen, L. H. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 302-325.
- Kalman, Judith (2017). "Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos", en S.B. Larghi, R.W. Iparraguirre (eds.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, Buenos Aires: Teseo, pp. 165-192.
- Law, Nancy; Pelgrum, Willem-J y Plomp, Tjeerd (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the World*, Hong Kong: Springer Science & Business Media.

- Mishra, Punya; Henriksen, Danah; Boltz, Liz-Owens y Richardson, Carmen (2016). "E-leadership and teacher development using ICT", en R. Huang y J.K Kinshuk Price (eds.), *ICT in Education in Global Context: Comparative Reports of Innovations in K-12 Education, Lecture Notes in Educational Technology*, Berlín: Springer Berlin Heidelberg, pp.249-266. DOI: 10.1007/978-3-662-47956-8_13.
- Montero, Lourdes y Gewerc, Adriana (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC*, Barcelona: Graó.
- Naciones Unidas (2004). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Declaración de principios. Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*, Ginebra: Naciones Unidas.
- Peirats Chacón, José; Muñoz, José-Luis y San Martín, Ángel (2015). "Los imponderables de la Tecnología Educativa en la formación del profesorado", *RELATEC. Revista Latinoamericana Tecnología Educativa*, vol. 14, núm. 3, pp.11-22.
- Ritacco-Real, Maximiliano y Amores-Fernández, Francisco-Javier (2019). "Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 375-402. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1270/1200>
- Robinson, Viviane; Lloyd, Claire y Rowe, Keneth (2014). "El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo", *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.12, núm. 4, pp.13-40.
- San Martín, Ángel; Martín, Jorge y Ramírez, Elena (2016). "Recepción y asimilación de las tecnologías en centros escolares: El proyecto «El rincón del ratón»", *Educación XXI*, vol. 19, núm. 2, pp. 337-358. DOI: 10.5944/educxx1.16470
- Sancho, Juana María (2006). "De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos", en J. M. Sancho (ed.), *Tecnologías para transformar la educación*, Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía, pp. 15-48.
- Sancho, Juana; Ornellas, Adriana; Sánchez, Joan-Antón; Alonso, Cristina y Bosco, Alejandra (2008). "La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa", *Praxis Educativa*, vol. 12, núm. 12, pp.10-22.
- Scherer, Ronny; Siddiq, Fazilat y Tondeur, Jo (2019). "The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education", *Computers & Education*, vol. 128, pp.13-35. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.09.009
- Selwyn, Neil (2011). *Education and technology: Key issues and debates*, Londres: Continuum.
- Selwyn, Neil (2014). "Education and 'the digital.'", *British Journal Sociology Education*, vol. 35, núm. 1, pp.155-164. DOI: 10.1080/01425692.2013.856668
- Selwyn, Neil y Facer, Keri (eds.) (2013). *The politics of education and technology. conflicts, controversies, and connections, digital education and learning*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- SEP (2016a). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Conoce el programa @prende 2.0*, Ciudad de México. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-programa-prende-2-0>
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*, Madrid: Ediciones Morata.
- Somekh, Bridget (2008). "Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT", en J. Voogt y G. Knezek (eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, Springer International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Nueva York: Springer US, pp. 449-460.
- Sosa-Díaz, María-José y Valverde, Jesús (2015). "El equipo directivo 'e-competente' y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp.77-103.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, Robert (2006). *Multiple case study analysis*, Nueva York: The Guilford Press.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tondeur, Jo; Cooper, Martin y Newhouse, Christopher-Paul (2010). "From ICT coordination to ICT integration: a longitudinal case study", *Journal Computer Assisted Learning*, vol. 26, núm. 4, pp. 296-306. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00351.x
- Unesco (2008). *Marco propuesto para evaluar las competencias básicas en materia de información. Consejo Intergubernamental del Programa Información para Todos*, París: Unesco.
- Unesco (2010). *Information Society Policies. Annual World Report 2009*, París: Unesco.
- Valiente, Óscar (2010). *1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*, OECD Education Working Papers núm. 44, París: OECD. DOI: 10.1787/5kmjzwl9vr2-en.
- Valverde, Jesús; Sosa-Díaz, María-José (2014). "Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo", *Profesorado. Revista Currículum y Formación Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp.41-62.
- Weiss, Eduardo (2017). "Hemenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada", *Revista Mexicana Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.

Artículo recibido: 23 de septiembre de 2019

Dictaminado: 13 de abril de 2020

Segunda versión: 20 de abril de 2020

Aceptado: 23 de abril de 2020

EL PRECIO DE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA PARA LOS JÓVENES DE CLASES POPULARES

*Impacto de la reforma de las tasas universitarias
de 2012 a través de los discursos de los estudiantes**

DELIA LANGA ROSADO

Resumen:

A partir del análisis cualitativo del discurso de estudiantes de orígenes populares, abordamos sus experiencias como universitarios en el contexto español, en donde se implementaron importantes cambios que afectan a las condiciones de acceso y permanencia en la universidad. Se aprecia cómo actualmente la apuesta universitaria se ha vuelto más costosa e incierta y por ello menos atractiva para los estudiantes de clases populares. Consideramos que esto se relaciona con la caída en el censo universitario que se ha ido registrando tras la implementación, en 2012, de nuevas políticas universitarias. En cualquier caso, no parece que las nuevas condiciones ayuden a resolver los problemas de eficiencia e inequidad del sistema universitario en España.

Abstract:

Based on the qualitative analysis of discourse of working-class students, we addressed their experiences as university students in the Spanish context, where important changes have affected the conditions of entering and remaining in the university. We observed that attending a university has become more costly and uncertain, and therefore less attractive for working-class students. We believe that this finding is related to the reduction in university enrollment that has occurred since the implementation of new university policies in 2012. In any case, the new conditions do not seem to contribute to solving the problems of efficiency and inequality in Spain's university system.

Palabras clave: educación superior; estudiantes; desigualdad educativa; clases sociales; política universitaria.

Keywords: higher education; students; educational inequality; social classes; university policy.

Delia Langa Rosado: profesora titular de la Universidad de Jaén, Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología. Despacho 180, cd. D-3, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071, Jaén, España. CE: dlanga@ujaen.es (ORCID: 0000-0002-7680-828X).

* Esta aportación se basa en los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto “Los estudiantes de clases populares en la Universidad de Jaén frente a la universidad de la crisis: proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6_2014).

Introducción

En las últimas décadas en España los precios públicos de los estudios universitarios han seguido una tendencia privatizadora común –desde los noventa y acentuada en los últimos años– a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Delapierre, 2015). De tal modo, actualmente tenemos una de las tasas universitarias más caras de la Unión Europea, aún más en los másteres que en los grados. Aunque en este artículo nos centraremos en la reforma de las tasas que tuvo lugar con la aplicación del Real Decreto ley-14/2012, nos referiremos también a otro proceso anterior y cercano en el tiempo, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que culmina en 2010.

El EEES en nuestro país, conocido como reforma de Bolonia, sobre el aumento de los precios, supuso dos cambios: por un lado, unificó la duración de las titulaciones a cuatro años, por lo que desaparecieron las diplomaturas (tres años), que se trataba de una opción de menor riesgo que era elegida en mayor proporción por estudiantes de clases populares (Daza y Elias, 2013); así, la carrera se alargó al menos un año. Los grados, no obstante, lejos de aumentar su valía, parece lo contrario: lo que se revalorizó fue la formación de posgrado, especialmente los másteres. Estos pasaron a su vez a tener unos precios bastante más elevados (actualmente son un 67% más caros), lo que también es una importante novedad de Bolonia (Sacristán, 2014).

El segundo proceso, y el más importante en nuestra investigación, tiene lugar con el mencionado decreto de 2012 que, en el contexto de los recortes del gasto educativo resultantes de la crisis, sube los precios de los estudios universitarios, aunque con importantes diferencias territoriales (Ariño, 2014), en torno a un 32% en los grados y a un 75% en los másteres. Otra modificación importante de este decreto supone que el coste por crédito se incrementa exponencialmente con el número de veces que el estudiante se matricula en una asignatura. Es verdad que el monto que pagan las familias es bastante variable no solo según el grado de experimentalidad de los estudios cursados, sino de la comunidad autónoma en que se realicen. Tenemos desde regiones como la andaluza, que no distingue entre tipos de estudio y que estableció en 2018-2019 la gratuidad de las primeras matrículas por cada asignatura aprobada, hasta otras como Cataluña, donde las tasas son de las más caras, a pesar de las llamadas becas Equitat (Escardíbul, Morales, Pérez Esparrells y De la

Torre, 2013), que compensa la subida de los precios para las rentas más bajas. En todos los casos, no obstante, se produce un giro importante en las tasas, que no solo las encarece, sino que introduce, a modo de tasas de demérito, el criterio por el que se hace depender el precio de la matrícula del logro académico.

En este contexto, de carreras más largas y costosas, y lejos de lo que en un principio cabría esperar, desde 2013 se dan distintos decretos y medidas que han producido un vuelco en el sistema de becas quedando muy mermada su función social y se prioriza la eficiencia en el gasto. El sistema hace depender en mayor medida la obtención de las ayudas así como su cantidad de los logros académicos, por lo que son de carácter competitivo (Río-Ruiz, Jiménez-Rodrigo y Caro-Cabrera, 2015). El proceso de asignación de las ayudas –esta es otra novedad del “eficiente” modelo, al priorizar que el gasto público quede restringido a lo inicialmente presupuestado (lo que todos estos años no ha hecho sino decrecer)– se hace no solo competitivo sino más complejo e incierto para el becario. Todo esto se ha visto acompañado, además, de una disminución de la cuantía percibida (un 30% en estos últimos años, de un 49.5% para los perceptores de menor capacidad económica, los de umbral 1 de renta), resultante de haberse incrementado el número de becarios disminuyendo a la vez el importe del presupuesto destinado a becas.

Se asiste, pues, a una serie de transformaciones en el sistema de financiación universitaria, que hace recaer más el gasto de la educación en los estudiantes y sus familias, así como generan un mayor condicionamiento de este costo a los rendimientos académicos. Hay quienes señalan que estos cambios suponen una mejora en la eficiencia del sistema, y no afectarán en modo alguno a la equidad (Montalbán, 2019). Nosotros, no obstante, queremos hacer notar que este giro “eficientista” afecta de un modo especialmente negativo a los estudiantes de clases populares, que ya de por sí estaban más presionados por el rendimiento.

En efecto, los chicos y chicas de clase baja tienen más en cuenta el logro académico, tanto a la hora de acudir a la universidad y elegir titulación como a lo largo de la carrera universitaria. Así sabemos que para ellos la conformación de aspiraciones y aún más de expectativas educativas depende en mayor medida de los resultados escolares que los de clase media (Torío López, Hernández García y Peña Calvo, 2007; Martínez García, 2014; Torrents, 2016; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017). Esto guarda

relación con el hecho de que en la decisión de realizar estudios universitarios tengan más en cuenta la trayectoria previa como garantía de éxito (Langa-Rosado, 2018; Torrents, 2015). No son de extrañar, pues, tanto su infrarrepresentación en la población universitaria (24% de población universitaria de padres de niveles educativos bajos frente a 45% que suponen en la población total, Herrera, 2019), como sus menores tasas de acceso (28.3% los que tienen niveles educativos bajos frente a 82.6% de quienes son hijos de universitarios, Sánchez-Gelabert, Troiano, Elias, Torrents y Daza, 2019). Y, de entre los que acceden, su mayor tendencia es a optar por titulaciones más cortas y/o fáciles (Mingat y Eicher, 1982; Langa-Rosado y Río-Ruiz, 2013; Callender y Jackson, 2008; Triventi, 2011; Daza y Elias, 2013; Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017; Langa-Rosado, Torrents y Troiano, 2019).

De otro lado, existe también constancia de que los estudiantes de orígenes populares implementan en mayor medida conductas de compatibilización de estudios y trabajo (Metcalf, 2003; Triventi, 2014; Finkel y Barañano, 2014), si se pierde la condición de becario, o ante la insuficiencia de las becas y, en el peor de los casos, de abandono (Archer, Hutchings, y Ross, 2003; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006a y 2006b; Villar, 2010; Isleib, 2017). Esto nos remite, insistimos, a una más clara dependencia del logro como motivo justificador tanto del acceso como de la continuidad de la apuesta universitaria, entre los estudiantes de clases populares frente a los de posiciones más privilegiadas, que tienen más “naturalizada” la opción de cursar estudios universitarios (Reay, David y Ball, 2005).

Si este tipo de tendencia muestra una mayor aversión al riesgo o es más bien efecto de un cierto *habitus* más ponderador de los costes que implican las apuestas educativas no nos parece tanto una contradicción teórica a contrastar (Hatcher, 1998) sino que, en todo caso, nos anima a un abordaje empírico interpretativo como el que planteamos en esta investigación. En este trabajo nos hemos propuesto rastrear los sentidos que les dan los estudiantes a sus elecciones y experiencias universitarias entendiéndolos como “sujetos estratégicos” (Bourdieu, 1988), cuyas prácticas hay que contextualizar y comprender desde el lugar social desde las que se adoptan, pero sin concebir siempre las estrategias como operaciones lógicas, racionales y plenamente conscientes de cálculo de costes y beneficios, ni como un acto totalmente determinado por la posición de clase.

Objetivos

En este marco de sucesivas reformas orientadas a hacer depender la realización de estudios universitarios más del logro y la renta (los estudios se prolongan y sus precios aumentan, mientras menguan las becas) hemos pretendido acercarnos con nuestro trabajo al punto de vista del estudiante supuestamente más afectado, el de origen social bajo o medio-bajo. Hemos intentado reconstruir a través de la narración de sus experiencias los sentidos, las “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) que les confieren a sus apuestas educativas en este contexto de nuevas y/renovadas constricciones.

En este artículo nos centraremos en el tema de los costes de estudiar, atendiendo especialmente a la subida de las tasas universitarias de 2012, por ser las más recientes y las que suponíamos tendrían más presentes los estudiantes. Intentaremos aportar luz, a partir del análisis de sus discursos, sobre las consecuencias que la reforma ha tenido en las estrategias académicas, nos adentraremos en los sentidos y la conciencia que tienen de estos cambios y trataremos también de ver qué nueva estructura de oportunidades confieren las nuevas tasas, que sin duda están relacionadas con las novedosas condiciones de acceso y mantenimiento de las becas.

Metodología

Dado el carácter interpretativo de nuestro trabajo, la estrategia metodológica que hemos seguido se ha apoyado en el análisis cualitativo de los discursos de los sujetos a los que hemos entrevistado. Hemos ido buscando en este sentido la saturación (Callejo, 1998), teniendo como categoría central de análisis la posición de clase de los sujetos (operacionalizada por la ocupación de los progenitores), aunque se ha buscado una distribución equilibrada y proporcional en cuanto a sexo y tipo de titulación, para evitar sesgos por sobrerrepresentación por este tipo de variables. No obstante, no hemos analizado específicamente la influencia directa que pudieran tener en los discursos.

Nuestro trabajo se ha sustentado, en concreto, en entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-2016 entre estudiantes de clases populares de la Universidad de Jaén (UJA);¹ dentro de estas clases se han incluido tanto a los obreros de distintos sectores como a los autónomos manuales. En concreto, la muestra la han compuesto: 14 estudiantes de clase obrera rural; 5 de clase obrera de Jaén capital, y 8 hijos de autónomos manuales, de pueblos de Jaén. Todos los estudiantes de clases populares han sido

becarios, 15 de ellos sin interrupción y 12 intermitentemente. En todos los casos se trata de jóvenes que llevaban al menos tres años de estudios universitarios.

En cuanto al guion de las entrevistas, se pretendía el acercamiento a las experiencias de estos jóvenes tanto en su vertiente más académica (por qué estudian en la universidad, trabajo académico, preocupación por las notas, organización del tiempo, el precio de las matrículas, previsión de finalización de estudios, y planes de futuro), como social o relativa a las condiciones de vida (de qué viven, dónde viven, si trabajan o no y por qué, el sentido que les dan a las becas, dependencia de los padres).

Resultados

Estrategias ante la subida de las tasas. Los “traspies” académicos: entre el abandono y la demora de la graduación

El modo en que se experimenta la subida de las tasas y su condicionamiento a resultados está muy relacionado con la trayectoria académica de los estudiantes, y dada la posición social desde la que hemos configurado nuestra muestra, esto está estrechamente vinculado con la condición de becario. Entre nuestros informantes hemos identificado en este sentido a un grupo de universitarios altamente “conseguidores”, que son aquellos que además necesitan en mayor medida y logran mantener las becas sin interrupción. En estos casos, no suelen darse segundas matriculaciones o son experiencias vividas como excepcionales, por lo que en las entrevistas no ha salido más que puntualmente este tema.

Sabemos, en efecto, que el comportamiento académico de los becarios es más eficiente que el del resto de los estudiantes (Río Ruiz y Jiménez Rodrigo, 2014; Berlanga Silvente, Figuera Gazo y Pons Fanals, 2018), se presentan y aprueban más las asignaturas matriculadas, tienen mayores tasas de rendimiento, éxito y evaluación.² No obstante, siempre pueden darse circunstancias que ayudan a quebrar este tipo de carreras exitosas, máxime cuando el umbral del éxito/fracaso de repente se rebaja como consecuencia de las nuevas reglas institucionales. Qué sucede en estos casos, qué sucede cuando se suspende alguna asignatura y se empiezan a pagar matrículas multiplicadas, lo que suele venir aparejado en muchos casos de la pérdida de las becas. Analizaremos distintos casos-tipo de estudiantes que entran en esta suerte de dinámicas. Intentaremos describir las estrategias adoptadas, así como los argumentos o razones que se despliegan ante el

aumento de los costes directos que implica continuar con los estudios en estas circunstancias sobrevenidas.

Empezaremos recordando que el estudiante de orígenes populares no vive sin cierto sentimiento de deuda con respecto a la familia su apuesta universitaria o, dicho en otras palabras, no siente como un derecho incuestionable (*entitlement*) la opción de cursar estudios universitarios (Langa-Rosado y David, 2006; Langa-Rosado, 2019). Por eso, en caso de carreras que tienen algún tipo de traspies académico,³ la opción del abandono, o incluso la de suspender temporalmente los estudios, se baraja con frecuencia. Veamos en este fragmento discursivo como A⁴ se debate a duras penas entre el abandono y la continuidad con su apuesta promocionista:

Por pocas lo dejo yo también. Pero volví a pensar, ¿y *dónde me meto?* O esto o... *Mi familia es toda de Pegalajar* y allí lo que va es... trabajar en las olivas, en el campo. Y mi padre y eso “Al campo, venga. Y verás como cuando estés dos años en el campo te darán ganas otra vez de estudiar”. Y yo “No, pues venga. Vamos a probar otra vez” (A, V, Ingeniería mecánica).

De hecho, uno de los problemas actuales más acuciantes del funcionamiento de las instituciones universitarias en nuestro país tiene que ver con el alto porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios, casi un tercio, lo que (con variables psicológicas o académicas), se empieza a relacionar con la mayor presión de las segundas matrículas (Pérez y Aldás, 2019).

Cuando se truncan las trayectorias académicas, si no se llega a abandonar, un modo muy común de ganar legitimidad para persistir es empezar a compaginar los estudios con algún tipo de trabajo. Esta estrategia en todo caso implica un incremento del tiempo empleado para concluir el grado:

Lo que hice fue partírmelo en..., en dos años y compaginé el estar en la facultad con trabajar.

ENTREVISTADORA: ¿Pero y dos años te hacían falta, si más o menos tu habías ido sacándolo...el año o los años limpios hasta el momento...?

Sí..., pero lo veía..., es como que al no tener esa ayuda pensé cogerme menos créditos, a lo mejor dedicar un poco de tiempo a trabajar, que lo que me dediqué fue a cuidar ancianos por las noches y... ese poquillo dinero, ese poquillo tiempo que perdía, a lo mejor era dinero que podía ayudar a mis padres a mantenerme allí el piso y demás (P, V, Biología).

En relación con estos procesos de demora de la graduación, especialmente entre los estudiantes de carreras técnicas, tenemos discursos que nos informan de cierta “labor de ingeniería”, de cierta “táctica” en las prácticas de matriculación, lo que en todo caso coadyuva a alargar la carrera:

El año que viene sí que fue... Hice..., vamos que las que me cogí, las que no aprobé. En plan..., obviamente me cogí menos, y ya te digo, no sé si fueron cinco de cinco o algo así. Desde... desde ese año sí que es verdad que me cojo menos, ¿ves tú? Porque el que mucho abarca al final... Y..., digamos, que pongo objetivos realistas ¿no? y en función de la dificultad y eso conforme vas..., hasta el final de la carrera ya te tienes que coger casi, casi menos. [...] Me he cogido las cinco más difíciles para el año que viene tener otras seis... asequibles, ¿no? Me podía haber cogido las doce, pero... o las once pero... es tontería (G, V, Ingeniería mecánica eléctrica).

Cuando..., por ejemplo, yo me pongo más... a estudiar las asignaturas que son de segunda matrícula que las que son de primera matrícula porque digo: “es que estas...” prefiero suspender una de primera matrícula, que el año que viene me cuesta el doble, a una de segunda matrícula que me cuesta el triple, me sale más barato, ¿me entiendes? [...] (P, V, Ingeniería informática).

El montante de las matrículas dobles, no obstante, a pesar de los pagos fraccionados, les hace pensar en algún caso en tácticas de abaratamiento, como de pasarse a otra especialidad de Ingeniería para que las tasas fueran de primera matrícula:

Ya te digo, porque ha habido gente que... tienes que buscar trucos de cambiarte a esta carrera o a otra para..., porque en Ingeniería los dos cursos son comunes, entonces tú te cambiabas a otra titulación, yo estoy en Mecánica, te cambias a Eléctrica me convalidan todas, hago la matrícula y me cuenta como primera matrícula otra vez (G, V, Ingeniería mecánica eléctrica).

Pero no solo encontramos entre los estudiantes de carreras técnicas estrategias de demora por evitar matriculaciones más caras e ir a lo más seguro. El caso de T, estudiante de Derecho, es muy explícito a lo largo de toda la entrevista acerca de lo pernicioso y escasamente motivador lo que ella entiende se convierte en un castigo a los suspensos:

No estimula. Yo creo que al revés. Paraliza más la situación. Porque tú estás realmente motivado de que tienes que estudiar tal y cual, pero si te suben ese año ya sabes, tú te planteas lo siguiente: “El año que viene me matriculo de una menos o esta me la tengo que quitar sí o sí y a lo mejor le quito tiempo a otra asignatura porque esta me la tengo que sacar obligatoriamente porque si no el año que viene ya me cuesta el triple”. Entonces es como que ya nos marcamos, como dejamos la otra asignatura más de lado porque esta hay que sacársela sí o sí. [...]. Y entonces yo creo que no..., que no es con que te aprieta las tuercas, sino que simplemente te agobia más. [...]. Entonces estás arrastrando... dices: “Me están castigando por una cosa que realmente no ha sido...” (T, M, Derecho).

Para finalizar este apartado, apreciamos cómo las nuevas condiciones institucionales en precios y becas –dado el aumento de exigencias– precipita los llamados “traspies académicos”. Cuando sobrevienen estas disrupciones en las trayectorias, hemos visto que entre estos estudiantes –en los que la apuesta universitaria necesita de mayor justificación y por ello es más dependiente del logro académico– se baraja en mayor grado la posibilidad de compatibilizar los estudios con el trabajo. Esto, unido a la “táctica” en las prácticas de matriculación que buscan reducir el monto de los precios de los estudios, redundan en procesos de demora de la finalización del grado y en todo caso en nuevas e inequitativas dificultades tanto materiales como académicas.

Tengamos en cuenta en este sentido que otro de los puntos débiles del rendimiento de la universidad española se refiere a los bajos porcentajes de idoneidad y graduación de los estudiantes (Montalbán, 2019). En efecto, algo más de la mitad de los estudiantes no logran alcanzar su titulación, incluso en un curso más de lo previsto,⁵ mientras que solo 34% lo hace en su tiempo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Precisamente en el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) del curso 2016-17 (Hernández y Pérez, 2018) se indica que las diferencias entre las tasas de graduación de las universidades públicas y privadas muestran una diferencia de 16 puntos a favor de estas últimas y, en concreto, se señala como una de las causas la reducción en el número de créditos de los alumnos de las públicas como estrategia defensiva ante el encarecimiento de las tasas.

Bolonia: carreras más costosas

Hemos identificado entre nuestros estudiantes una recurrente confusión al hablar de la política del aumento de las tasas, consistente en que muchos de ellos la han remitido a la reforma de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Recordemos que este proceso culminó solo un año antes de la reforma de las tasas y que dio lugar a una considerable contestación social sobre todo por parte de los estudiantes. Quizá ahí es donde hay que buscar los ecos de esta no muy precisa asociación de ideas, pues de hecho buena parte de las movilizaciones mostraron el rechazo al significativo aumento del precio de los estudios que implicó Bolonia, antes incluso de la espectacular subida de las tasas de 2012:

Yo entré con el Plan Bolonia desde el primer día y..., desde el primer día que lo pusieron fue, lo cogí yo. De hecho fue mi generación la que experimentó ese cambio. Y claro, cuando ya iban encima duplicando el precio, la primera asignatura te cuesta setenta euros pero si al año siguiente la duplican son ciento cuarenta y al año siguiente ya son trescientos ochenta (I, M, Ingeniería civil).

La adaptación al EEES supuso un cambio en las tasas de los másteres, que pasaron a ser bastante más caras que las de los grados. No obstante, no es este el aspecto que más mencionan los estudiantes, sino que más bien hacen referencia a un incremento de las exigencias del grado que, a la postre, lo hacen más difícil o costoso. En el siguiente fragmento se refleja una dura crítica al nuevo requisito de la titulación en un segundo idioma. Este joven es muy explícito a la hora de valorar que la reforma de Bolonia al final hace que cierto tipo de estudiante deba emplear más tiempo del teórico para concluir su carrera:

Pues porque no sé, no quería universidad...veía..., fue ya también cuando cambiaron lo del plan Bolonia a los cuatro años y ya no eran ni tres, eran cuatro, más el de repesca, como decimos, si necesitas ahora, y ahora mismo por ejemplo, que han puesto el inglés y de todo, ha cambiado todo tantísimo...
ENTREVISTADORA: Pero, ¿cuál es ese año de repesca?

No, de..., me refiero..., mis amigos siempre me lo contaban así cuando yo..., antes de meterme en la universidad..., me decían: “Mi carrera es cuatro años más otro año” y decía: “más otro año, ¿por qué?” se pone: “pues para quitarme las asignaturas que lleve y el inglés” [...].

Luego no sé cómo me va a venir la cosa. Lo mismo después acabo la carrera y tengo que echar un año para lo del inglés y demás, academia, y para eso no hay becas ni hay nada [...]. Porque... es que tengo muy mala base. Es que lo que no entiendo es, si yo quiero mi título pues que me den mi título. Si después para el trabajo necesito el título de inglés pues que me pidan el inglés y, vale, no podré acceder a eso a la oposición o a lo que sea, pero yo mi título, si yo ahora quiero por ejemplo hacerme autónomo o lo que sea o alguien me quiere contratar, digamos en el pueblo, que no te hace falta el inglés para nada porque por mucho que digan que hace falta el inglés a todo el mundo, a todo el mundo no le hace falta el inglés (C, V, Gestión y administración pública).

Ha sido recurrente la referencia a este año de demora, de “pelotilla”, al decir de otros, de repesca, como acabamos de ver, que se suele destinar a los componentes curricularmente menos regulares, que se viven como nuevas dificultades o exigencias: el Trabajo fin de grado (TFG), el título de idiomas, las asignaturas que han ido quedando pendientes:

Yo tengo el año que viene de prácticas y Trabajo fin de grado. Como yo voy arrastrando las tres asignaturas, cuando me quedaron en primero las tres asignaturas... yo al año siguiente me matriculé de siete de segundo y de las tres de primero. Las tres de segundo que me quedaron las cogí en tercero, y las tres de tercero que..., que estaban sin matricular las he cogido ahora. Entonces, claro, yo tenía este año seis de cuarto y tres de tercero, con nueve asignaturas ya se disparaba la matrícula y etcétera, etcétera, y el tiempo. Entonces pues decidí dejar esas cosas para el año que viene (C, M, Psicología).

Pues eso es que no sé si podré entrar porque tenía el TFG ahora para julio pero es que... Que va a ser imposible. Es que tengo que entregarlo el quince de mayo y tengo asignaturas y tengo el TFG y tengo también el idioma (F, M, Filología hispánica).

De igual modo, han sido reiteradas las críticas a la obligatoriedad de la asistencia a las clases, por la dificultad que implica especialmente para los estudiantes que trabajan. En general, hemos apreciado una muy frecuente apelación a que el sistema Bolonia implica más asistencia, controles, evaluaciones, lo que perjudica a quienes tienen que realizar otras tareas o no se presentan a sí mismos como estudiantes a tiempo completo:

En el plan antiguo..., en la diplomatura sí..., y entonces me metí en el Bolonia y, bueno, estos son opiniones, pero para mí el nivel es mucho más bajo ahora, no sé, yo a lo mejor yo lo veo desde otro punto de vista, pero veo que el nivel es muy bajo en algunas asignaturas, también veo que se nos trata muchas veces, depende de los profesores, como, como niños pequeños..., y no sé, es que...

Y sin embargo con el Bolonia de algunas asignaturas sí, no sé si eso va relacionado directamente con el cambio de plan, pero yo ahora sí que lo noto, es que yo he visto cosas en estos años que yo no me esperaba ver en una universidad..., tratar a una persona de cincuenta años como una niña pequeña..., eso no, no me esperaba yo verlo, hay profesores que sí han sido muy flexibles, entiende que cada alumno tiene pues su vida, sus problemas, sus cargas familiares, otros trabajos..., pero hay profesores que no (V, M, Trabajo social).

También hay quien apunta, por otra parte, a la condensación de contenidos que supone haber pasado de las antiguas licenciaturas (cinco años) a los grados, lo que al final se concreta de nuevo en sobrecarga o incremento de dificultades para el estudiante:

Yo no sé si lo que pretenden es acabar con la universidad y dejarlo todo en módulos para la gente que se vaya a trabajar o no lo entiendo. Yo creo, yo lo achaco más al hecho de que..., que la gente también financie su carrera. Porque yo tengo una teoría que es, si tú quieres ser profesor de historia, una carrera no son cuatro años, son cinco, aunque te digan que son cuatro. Cuatro te los va a financiar el gobierno y el quinto te lo vas a financiar tú como puedas (M, V, Historia).

Sí. Mi promoción es la primera de grado de biología de allí de..., de Granada. Y... a mí me pilla desde el principio. Lo que pasa es que allí tienen Bolonia para unas cosas y Bolonia no para otras cosas, o sea, por ejemplo, lo que es la estructura de los exámenes, los trabajos en grupo, el aprendizaje autónomo, sí lo tienen Bolonia pero, por ejemplo, el temario sigue lo mismo que se daba en licenciaturas antiguamente, entonces asignaturas a lo mejor que antes eran anuales son ahora cuatrimestrales (P, V, Biología).

Para concluir, observamos que la representación que los estudiantes se hacen del llamado proceso de Bolonia redonda en una crítica percepción del aumento de dificultades y exigencias que los recientes cambios ins-

titucionales han introducido. Estos nuevos requerimientos se entienden además como bastante arbitrarios en muchos casos y desde luego provocan un aumento de los esfuerzos que implica la carrera universitaria para estos estudiantes, recordemos, especialmente ponderadores de los costos en sus conductas educativas.

El grado como carrera de obstáculos: los arrepentimientos

En efecto, hemos identificado entre muchos de nuestros entrevistados una clara conciencia del aumento de exigencias y restricciones, en última instancia materiales, para la finalización exitosa de los estudios. Contamos con vívidas expresiones de la obtención del grado experimentada como carrera de obstáculos hacia una meta (“yo quiero trabajar ya”) que se torna distante incluso cuando se avanza en la carrera. Ello genera un bucle de angustia, una sensación de incertidumbre, que domina no pocos de los discursos de estos jóvenes, sobre todo cuando intentan expresarse acerca de sus planes de futuro (Langa-Rosado, 2018).

Y cuando apruebe, o te colegias o te sacas oposiciones..., es decir, que venga, venga proceso si apruebo esto, esto, si apruebas esto y esto... Y llega un momento que yo le digo a mis compañeras: “en febrero del año que viene, si Dios quiere, yo apruebo el examen acceso a la abogacía ¿qué hago?, ¿qué hago?” Porque es como que te reconcomo que desde chiquitilla has tenido que ir al párvulos, luego el colegio, luego al instituto, luego a la universidad..., que te has sacado la carrera y que no sirve para nada, que tienes que seguir estudiando, pues venga estudia, venga, venga, venga, cuando ya terminas de estudiar..., bueno del todo no, porque siempre puedes seguir haciendo cosas, pero cuando dices tú “yo quiero ya trabajar”, ¿qué haces? Esa duda te reconcome, es más, como yo no sabía si iba a entrar a la abogacía por lo que han sacado ahora del inglés, también pues yo me estuve preparando lo del inglés y me dieron el título más tarde... Entonces no sabía si me iban a dar acceso al máster, pues yo por las noches tenía el..., que no podía dormir de decir si no me cogen en el master, ¿qué hago yo de mi vida ahora? ¿Qué hago? (E, M, Derecho).

En relación con esto, el discurso de que la universidad, por exceso de formación teórica, no prepara realmente para ejercer profesionalmente y además exige involucrarse en una carrera larga, y de cada vez de más e

inciertas exigencias, lleva a algunos de nuestros estudiantes a mirar retrospectivamente con dudas su elección de cursar en la universidad. Como contraposición, imaginan que hubiera sido una mejor apuesta (más segura, menos arriesgada) haber hecho un módulo superior de Formación profesional (FP): “implica no perder tanto el tiempo”:⁶

Si yo a lo mejor me lo hubiera..., sí creo yo que en base a, bueno yo de la carrera he salido contento, en plan estoy contento con [...] la formación que he recibido y..., vamos que..., me alegro de haberla estudiado que no es..., como gente que se arrepiente, pero a lo mejor si..., que hubiera elegido ahora yo creo formación profesional en el sentido de que es una salida laboral más directa más..., no sé, que lo veo también más práctico, a lo mejor no... perder tanto el tiempo a lo mejor en..., con teoría y demás (P, V, Biología).

Una FP porque lo veía que poner en el currículum un FP eso iba ser lo mismo que poner nada. Yo creo que yendo a la universidad e intentar sacarte un título tiene más..., más peso que una formación superior, sea de grado medio o de grado superior. Luego ya a lo largo de esos años me he dado cuenta de que si primero hubiera ido a un grado superior de mecánica ahora hubiera ido a la universidad y hubiera tenido las cosas un poco más fáciles porque claro... (A, V, Ingeniería mecánica).

La formación profesional es más atractiva para muchos, dice este chico, por su mayor potencial de capacitación y su mayor conexión con el mercado laboral:

Entonces si tú la formación universitaria te ciñes aquí a venir a clase y a sacar tus buenas o malas notas y a terminar la carrera vas a irte con tus setenta compañeros de clase o tus cien al INEM [Instituto Nacional de Empleo] directo. O sea, que si tienes inquietudes de trabajar o te..., o te formas en idiomas o haces..., o buscas voluntariados o buscas como encajar con tu perfil profesional de alguna manera o no... o no hay futuro. Entonces, yo creo que la universidad tiene que dejar de entenderse como el monopolio y entenderse como una herramienta formativa más, sino no vas... sino no se va a entender nunca como formación a lo largo de la vida una tarea universitaria, ¿por qué los FP se están colapsando? (J, V, Educación social).

Especialmente significativo es el caso que representa una joven que abandona tras cinco años cursando Ingeniería y pasa a cursar un módulo de formación profesional. Su discurso revela muchas de las tensiones que están detrás de las experiencias de este tipo de estudiantes que se embarcan en apuestas que, en un momento determinado, ante un cúmulo de circunstancias personales y agravantes institucionales, se les tornan excesivamente “ambiciosas”:

En principio sí. Tenía pensado en un FP por el miedo de meterme en una carrera y no saber sacarla. O no poder sacarla como me ha pasado pero lo luego pensé ¿Y si me meto en un FP y luego me quedo con mi cosa de y si me hubiera sacado una carrera? Por lo menos haberlo intentado ¿Y luego me arrepiento a lo largo de la vida de no haberlo hecho? Digo: “prefiero meterme...”. Pero claro eso son cosas que piensas en el principio. Prefiero meterme en una carrera que ya tendré tiempo de rectificar después. Pero ahora te pasan las cosas y dices tú: “He estado cinco años en una carrera que sí dicen que no, dicen”. A ver yo también..., lo que pasa que no me pongo a pensar ya en plan mal. No es tiempo perdido porque esos dos años los tienes ahí. Esos dos años que has conseguido sacar los tienes ahí. Pero claro durante esos cinco años que yo he estado en la carrera podía haberme sacado dos FP. Pero claro eso ya son... que te pones a pensar y ya solo piensas malamente ¿no...? (I, M, Ingeniería civil).

Veamos con qué claridad describe lo intrincado del bloqueo académico y psicológico, con las nefastas consecuencias que al final le llevan a abandonar.

Y ya el resto es que como intenté llevarlo, desde segundo intenté llevar las doce asignaturas para delante... Si en primero intenté llevar diez y me quedaron tres, si en segundo intentas llevar doce pues ya no te van a quedar tres te van a quedar seis, que fue lo que a mí me pasó. Claro, al siguiente año dices: “Pues bueno, pues me matriculo de esas seis”. Vale, matricúlate de esas seis pero si dos de ellas se te atrancan... Al año siguiente dice: “bueno pues me matriculo de esas que se me han quedado ahí y otras dos o tres por cambiar un poco y que no sea estudiar siempre lo mismo” Pero, ¿si ya estás atascado?, ¿ahí, ya no sales de ahí? Ya no vas a salir de ahí por mucho que quieras (I, M, Ingeniería civil).

Notemos que menciona como una de las causas de su bloqueo, el que su apuesta estuvo recorrida todo el tiempo, y aún más cuando empezó a fracasar académicamente, por la tensión producida por el “sacrificio” que habían hecho sus padres en su apuesta universitaria. Este bloqueo, relata, le duró casi dos cursos, en los que, aunque aprobaba solo una asignatura o dos, no se decidía a abandonar la carrera por el sentimiento de deuda contraída con su familia:

“Necesitas ayuda, necesitas un psicólogo” [le decía el novio]. Yo por entonces yo no podía ni hablar de lo que me estaba pasando. A ver, ahora hablo, lo tengo ahí pero... Porque yo, a mí me mentaban la carrera...Yo no quería dejarla. Yo después de todo lo que estaba pasando yo no quería dejarla. Yo llegar a la decisión de decir: “no sigo, la aparto ahí...”. Que no es decir: “¡ala, ahí se va a quedar”. Porque yo lo veía como cinco años mis padres han estado pagando para tirar el dinero (I, M, Ingeniería civil).

La densidad simbólico-afectiva que contienen estos casos parece expresar cierto tono de “irrealidad” en el modo en que se perciben las apuestas promocionistas de estos estudiantes de clases populares cuando por uno u otro motivo se tornan disruptivas. Al recalcular los riesgos y precariedades que la opción universitaria les está suponiendo, expresan, en efecto, haber entrado en cierta espiral de contradicciones que los atrapa cada vez más, y de la que a veces solo se consigue salir abandonando. No olvidemos que los riesgos y la incertidumbre no han hecho sino multiplicarse en los últimos años, con el aumento del precio de la matrícula, y su condicionamiento a los resultados, el endurecimiento del acceso y retención de las becas, o el crecimiento de las dificultades económicas para buena parte de este tipo de familias.

Conclusiones. Discusión de resultados

Hemos apreciado cómo la reforma de las tasas configura un nuevo escenario especialmente constrictivo para los estudiantes de clases populares, y aún más al ser sucedida y multiplicada en sus efectos por la casi coetánea en el tiempo reforma en el sistema de las becas. Las nuevas condiciones de estudio resultantes de las reformas han supuesto principalmente el condicionamiento del precio de las matrículas al rendimiento académico así como la sujeción a resultados del mantenimiento de las becas. A va-

rios años de haber iniciado sus apuestas, son muchas las constricciones nuevas y antiguas que estos jóvenes han ido experimentando, todo lo cual se concreta en una mayor presión material y en la necesidad de adoptar nuevas estrategias. Entre estas, en el caso de carreras que se ven de algún modo truncadas, el abandono, la prolongación de los estudios, cuando no la suspensión temporal de ellos y/o el inicio en el mundo laboral como forma de conseguir ingresos adicionales, parecen ser las más frecuentes.

Entre nuestros estudiantes, en efecto, asumir la dependencia económica con respecto a la familia sigue siendo una cuestión problemática y aún más contradictoria resulta cuando las carreras se complican con matrículas más caras y/o pérdida de las becas. Estudiar es costoso, y no se entiende, insistentemente, como un derecho incuestionable (*entitlement*). Comenzar a trabajar es una forma de ganar autonomía en la estructura de derechos familiares y de aminorar el sentimiento de deuda por la dependencia contraída con los padres. Todo ello, no obstante, redundará en una prolongación de la consecución del grado para este tipo de estudiantes que entran en una u otra forma de trayectoria disruptiva.

También hemos apreciado todo un despliegue de cierta “ingeniería” en los modos de matriculación: priorizar las asignaturas más fáciles o más baratas, evitar el pago de matrículas repetidas y que se pueden volver a encarecer o reducir el número de créditos matriculados como modo de asegurar la permanencia en la universidad, de ir sobre seguros, y/o de recuperar o mantener las becas.

En general, nos ha resultado muy significativa la imagen de la “carrera de obstáculos” como expresión de la vivencia del desarrollo de la carrera académica para este tipo de estudiantes que estamos describiendo. Hemos visto, además, cómo manifiestan con claridad una valoración crítica del llamado “Plan Bolonia” que entienden aumenta los requisitos y exigencias y, en definitiva, los costes reales, materiales y en tiempo, que implica para ellos la apuesta universitaria.

Si nuestro sistema universitario adolece importantes problemas estructurales de una deficitaria equidad en el acceso y de la ineficiencia que suponen las altas tasas de abandono y, en cambio, los escasos porcentajes de idoneidad y graduación (Montalbán, 2019), no parece que aumentar el costo privado de los estudios, tanto por la subida de las tasas como por las transformaciones en las becas, sean medidas que apunten a resolver estos problemas. Al menos para los estudiantes de orígenes populares, ya

de por sí muy dependientes del logro académico en sus decisiones, hacer que estas aún se hallen más condicionadas a los resultados, no supone sino aumentar las presiones, contradicciones y crear nuevas precariedades; lo que difícilmente podemos imaginar que ayude a una más solvente implementación de su rol académico.

De otro lado, la literatura sociológica nos muestra cómo los jóvenes de clases populares despliegan un estilo de elección de carrera más *evitador* de riesgos, o que pondera más los costes que implica la apuesta educativa. La gestión de la incertidumbre que conlleva la subida de las tasas, su condicionamiento al logro, unido a la reforma hacia un sistema competitivo en la obtención de becas, es obvio que se vuelve un coste adicional (Brynin, 2017), un nuevo obstáculo para las carreras de estos estudiantes, pues les hace todavía más dependientes de los resultados que van obteniendo, a la vez que les resulta más difícil proyectar el futuro. Esto da lugar incluso a expresiones de arrepentimiento sobre la opción tomada, que se compara en no pocas ocasiones con vías educativas menos costosas e inseguras como, por ejemplo, la Formación profesional.

Consideramos que este cúmulo de factores que median las experiencias estudiantiles nos puede estar anunciando, e incluso dando ya claves interpretativas, de ciertos procesos de autoexclusión de los estudios universitarios en aras de apuestas de promoción menos arriesgadas. Hay quienes señalan, no obstante, que las medidas de política educativa como las indicadas en este artículo no tienen efecto en el acceso, pues las tasas netas de escolarización universitaria no han descendido (Carabaña, 2018; Martínez-García, 2019) e incluso han aumentado. No obstante, lo que nuestros discursos muestran está más en consonancia con la caída bruta en el acceso a la universidad que se está registrando desde 2012, justo tras la aplicación de las nuevas medidas de política educativa, que se concentra en los alumnos de grado de las universidades públicas, y no en los másteres, y aún menos en los de las instituciones privadas.⁷

Herrera Cuesta (2019) señala, por otra parte, una caída de entre 4 puntos y medio y 7 en la representación en el porcentaje que suponen los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico entre el curso 2011 y el 2015-2016. De otro lado, Troiano y Torrents (2018) apuntan, para el caso de las universidades catalanas, un descenso en los estudiantes menos tradicionales, en concreto los procedentes de los módulos de FP, de los mayores de 25 años, así como de aquellos con familias de menos capital

cultural. También se puede apreciar un cierto cambio en la tendencia a elegir carreras difíciles y caras que se reduce 11% de 2008 a 2014 (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017), al tiempo que un aumento del peso de las calificaciones a la hora de pensar en la universidad para los estudiantes de orígenes bajos (Daza, Troiano y Elias, 2019).

Las tendencias estadísticas que acabamos de señalar necesitan ser contrastadas longitudinalmente y quizá por ello son controvertidas en su análisis e interpretación. Habrá que seguir concretando empíricamente y a lo largo de un periodo más largo quiénes, qué posiciones sociales concretas, están dejando de venir o de elegir determinadas carreras, o están incluso abandonando la universidad, para avanzar en el análisis del impacto de los recientes cambios institucionales. Esta sería quizá la principal limitación de nuestro estudio. Con esta aproximación hemos querido, no obstante, al acercarnos al punto de vista de los principales afectados, los estudiantes de clases populares, contribuir parcialmente a interpretar las tendencias que muestran hasta ahora las estadísticas. Las tasas universitarias, en efecto, no constituyen sino una manifestación de preferencias cuya agregación nos informa de pautas que son alimentadas o frenadas también por los sentidos (“razones prácticas”) que les dan los sujetos a sus acciones. Habernos acercado a describir algunos rasgos de estos sentidos o de los marcos desde los que se generan, pensamos que ha sido nuestra principal aportación. Esperemos que en todo caso contribuya a dar lugar a nuevas hipótesis sobre las formas en que se concreta y reproduce la inequidad en los estudios universitarios.

Notas

¹ Se trata de una universidad pública de la comunidad autónoma de Andalucía, que cuenta actualmente con unos 15 mil estudiantes, casi 80% procedentes de la provincia de Jaén. Es una universidad representativa de los procesos de descentralización de la oferta universitaria que tuvieron lugar en España a partir de los años noventa, y que abrieron las oportunidades educativas a nuevos sectores sociales.

² Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Las tasas de rendimiento (relación entre créditos superados y matriculados) de los becarios son de 87.6% mientras que las de los no becarios de 73.4%. A su vez, la tasa

de éxito (relación entre créditos superados y presentados) es para los primeros de 92% y para los segundos de 85%, mientras que la tasa de evaluación (relación entre créditos presentados y matriculados), de 95% para los becarios y de 85% para los no becarios.

³ Insistimos, las condiciones que definen lo que sería este “traspie” precisamente son las que se han endurecido, tanto en las tasas (mayores progresivamente a medida que se suspende), como en el sistema de becas, que pasa a ser competitivo y más dependiente del logro.

⁴ La manera en que identificaremos a nuestros informantes será con la inicial de su

nombre, ficticio; seguida de la inicial del sexo y la titulación.

⁵ Esta cifra, que ya es alta, aún es más estridente en las carreras técnicas donde hablamos de dos tercios de los universitarios.

⁶ Hacer un módulo de FP superior, que es a lo que se refieren, supone tan solo dos años.

⁷ En el caso de las enseñanzas de ciclo y grado, la demanda se ha reducido globalmente un 5.2% entre el curso 2008-2009 y el curso

2016-2017. Pero, mientras en las universidades públicas la disminución ha sido de 8.7%, en las privadas experimentan un crecimiento de 24.1%. En el caso de la matrícula de máster, el incremento de la demanda ha sido muy intenso, tanto para las universidades públicas como para las privadas, aunque es reseñable que estas últimas hayan absorbido 41% del mismo, cuando la participación global del sector es de 16.4% (Hernández y Pérez, 2018).

Referencias

- Archer, Louise; Hutchings, Merryn y Ross, Alistair (2003). *Higher Education and social class*, Londres: RoutledgeFalmer.
- Ariño, Antonio (2014). “La dimensión social de la educación superior”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-41. DOI: 10.7203/RASE.12.2.15314
- Berlanga Silvente, Vanesa; Figuera Gazo, María Pilar y Pons Fanals, Ernest (2018). “Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con *beca salario*”, *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, 209-230. DOI: 10.5944/educXXI.20193
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*, Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*, Madrid: Anagrama.
- Brynin, Malcom (2017). “Higher Education: too risky a decision”, en A. Mountford-Zimdars y N. Harrison, *Access to Higher Education. Theoretical perspectives and contemporary challenges*, Londres: Routledge, pp. 101-112.
- Cabrera, Lidia; Bethencourt, José Tomás; González, Miriam y Álvarez, Pedro (2006a). “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios”, *Relieve*, vol. 12, núm.1, pp. 105-127.
- Cabrera, Lidia; Bethencourt, José Tomás; González, Miriam y Álvarez, Pedro (2006b). “El problema del abandono de los estudios universitarios”, *Relieve*, vol. 12, núm. 2, pp. 171-203.
- Carabaña, Julio (2018). “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm.1, pp. 109-112. DOI: 10.22325/fes/res.2018.6
- Callejo, Javier (1998). “Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la saturación”, *Sociológica*, núm. 3, pp. 93-119.
- Callender, Claire y Jackson, Jonathan (2008). “Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?”, *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 405-429.
- Daza, Lidia y Elias, Marina (2013). “¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual”, *Têmpora*, núm. 15, pp. 71-91.
- Daza, Lidia, Troiano, Helena y Elias, Marina (2019). “La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos”, *Papers*, vol. 104, núm. 3, pp. 425-445. DOI: 10.5565/rev/papers.2546
- Delapierre, François (2015). *La bomba de la deuda estudiantil*, Barcelona: Icaria.

- Escardíbul, Josep Oriol; Morales, Susana; Pérez Esparrells, Carmen y De la Torre, Eva (2013). "Evolución de los precios de matrícula en las enseñanzas universitarias por CCAA (1992-2013): un análisis antes y después del Espacio Europeo de Educación Superior", comunicación en *Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE)*, Universidad de La Coruña.
- Finkel, Lucila y Barañano, Margarita (2014). "La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 1, pp. 82-103.
- Hatcher, Richard (1998). "Class Differentiation in Education: rational choices?", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-24.
- Hernández, Juan y Pérez, José Antonio (2017). *La Universidad española en cifras, 2015/2016*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Hernández, Juan y Pérez, José Antonio (2018). *La Universidad española en cifras, 2016/2017*, Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Herrera Cuesta, Daniel (2019). "¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 12, núm. 1, pp. 7-23. DOI: 10.7203/RASE.12.1.13177
- Isleib, Sören (2017). "How educational background is shaping (types of) Higher Education Dropout", trabajo presentado en la Conferencia ECER 2017, Copenhague. Disponible en http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41111/_
- Langa-Rosado, Delia (2018). "La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte", *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, pp. 137-145. DOI: 10.22325/fes/res.2018.9
- Langa-Rosado, Delia (2019). "El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española", *International Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 105-126. DOI: 10.17583/rise.2019.3802
- Langa-Rosado, Delia y David, Miriam (2006). "A 'massive university or a university for the masses': Continuity and Change in Higher Education in Spain and England", *Journal of Education Policy*, vol. 21, núm. 3, pp. 343-365. DOI: 10.1080/02680930600600630
- Langa-Rosado, Delia y Río-Ruiz, Manuel Ángel (2013). "Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas", *Tempora*, núm. 16, pp. 71-96.
- Langa-Rosado, Delia, Torrents, Dani y Troiano, Helena (2019). "El carácter contingente de las elecciones y las experiencias universitarias: riesgo y origen social", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 12, núm. 2, pp. 228-244. DOI: 10.7203/RASE.12.2.14308
- Martín Criado, Enrique y Gómez Bueno, Carmen (2017). "Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar", *Revista Española de Sociología*, vol. 26, núm. 1, pp. 33-52. DOI: 10.22325/fes/res.2016.2
- Martínez García, José Saturnino (2014). "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 7, núm. 2, pp. 449-467.

- Martínez García, José Saturnino (2019). “La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempos de crisis económica”, en *VIII Informe Foessa*, documento de trabajo 3.9, Madrid: Fundación Foessa.
- Metcalf, Hilary (2003). “Increasing inequality in higher education: the role of term time working”, *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 315-329. DOI: 10.1080/03054980307447
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016*, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mingat, Alain y Eicher, J. C. (1982). “Higher education and employment markets in France”, *Higher Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 211-220. DOI: 10.1007/BF00139689.
- Montalbán, José (2019). “Financiación universitaria: desafíos y soluciones potenciales”, *Estudios sobre la economía española-2019/16*, Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Disponible en <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-16.pdf>
- Pérez, Francisco y Aldás, Joaquín (2019). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas. Ranking 2019, 7ª ed.*, Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/ Fundación BBVA.
- Reay, Diane; David, Miriam y Ball, Stephen (2005). *Degrees of Choice: social class, race and gender and gender in higher education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel y Jiménez-Rodrigo, María Luisa (2014). “Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, núm. 3, pp. 609-632. DOI: 10.3989/ris.2013.03.05
- Río-Ruiz, Manuel Ángel; Jiménez-Rodrigo, María Luisa y Caro-Cabrera, Manuel Jesús (2015). “The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients’ experiences and strategies”, *Critical Studies in Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 332-350.
- Sacristán, Vera (2014). *El cost d’estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*, Barcelona: Observatory del Sistema Universitari.
- Sánchez-Gelabert, Albert; Troiano, Helena; Elias, Marina; Torrents, Dani y Daza, Lidia (2019). *Qui estudia a la universitat? Anàlisi de 15 anys d’evolució d’l accés a la universitat pública a Catalunya (2002-2017)*, Barcelona: Observatori del Sistema Universitari.
- Torío López, Susana; Hernández García, Jesús y Peña Calvo, José Vicente (2007). “Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”, *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 205-208.
- Torrents, Dani (2015). “Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009”, *Revista de Sociología*, vol. 100, núm. 1, pp. 131-149. DOI: 10.5565/rev/papers.623
- Torrents, Dani (2016). “La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 9, núm. 1, pp. 78-93.

- Troiano, Helena y Elias, Marina (2013). "University access and after: explaining the social composition of degree programs and the contrasting expectations of students", *Higher Education*, núm. 67, pp. 637-654. DOI: 10.1007/s10734-013-9670-4
- Troiano, Helena y Torrents, Dani (2018). "La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?", *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm.1, pp. 127-136. DOI:10.22325/fes/res.2018.8
- Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sánchez-Gelabert, Albert y Daza, Lidia (2017). "Evolución del acceso a la universidad entre la población joven en Cataluña", *Cuaderno de Relaciones Laborales*, vol. 35, núm. 2, pp. 281-303.
- Triventi, Moris (2011). "Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries", *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 3, pp. 489-502. DOI: 10.1093/esr/jcr092
- Triventi, Moris (2014). "Does working during Higher Education affect student's academic progression?", *Economics of Education Review*, vol. 41, pp. 1-13. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.006
- Villar Aguilés, Alicia (2010). "Del abandono de estudios a la reubicación universitaria", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 3, núm. 2, pp. 67-283.

Artículo recibido: 8 de octubre de 2019

Dictaminado: 26 de marzo de 2020

Segunda versión: 6 de abril de 2020

Aceptado: 14 de abril de 2020

PERFIL DE LOS EVALUADORES PARES EN MÉXICO (2014-2017)

JIMENA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ / IVANIA DE LA CRUZ OROZCO / ANA ELIZABETH RAZO PÉREZ

Resumen:

Este artículo describe el perfil de evaluadores pares en México entre 2014 y 2017, conocidos como evaluadores certificados (EC). El perfil se construyó con datos de una encuesta e información oficial, analizada con estadística descriptiva. Los resultados muestran que en promedio los EC eran mujeres (63%), tenían menos de 40 años (41%), contaban con estudios de maestría (45%) y con algún tipo de formación previa en evaluación (37%). El evaluador par promedio se enroló en el proceso de certificación motivado por su desarrollo profesional (74%), mientras que 9% lo hizo por una remuneración económica. Los hallazgos permiten conocer a actores comprometidos con la evaluación entre pares; conocer el perfil de los EC es relevante por tratarse de potenciales colaboradores en la elaboración de nuevos sistemas de valoración de la labor docente.

Abstract:

This article describes the profile of Mexico's peer evaluators, known as certified evaluators, from 2014 to 2017. The profile was constructed with survey data and official information analyzed with descriptive statistics. The results show that on average, the certified evaluators were female (63%), under age 40 (41%), had a master's degree (45%), and some type of previous training in assessment (37%). The average evaluator enrolled in the certification process in search of professional development (74%), while 9% did so to generate income. The findings provide knowledge about key actors in peer evaluation. Having a profile of certified evaluators is relevant because they are potential collaborators in developing new systems for assessing teacher performance.

Palabras clave: evaluación por pares, evaluación de profesores, reforma educativa, encuestas.

Keywords: peer evaluation; teacher evaluation; educational reform; surveys.

Jimena Hernández Fernández y Ana Elizabeth Razo Pérez: profesoras Cátedra Conacyt, adscritas al Centro de Investigación y Docencia Económicas, Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas. Carretera México Toluca 3655, Lomas de Santa Fe, 01210, Álvaro Obregón, Ciudad de México, México. CE: jimena.hernandez@cide.edu (ORCID: 0000-0002-7301-2649); ana.razo@cide.edu (ORCID: 0000-0002-8867-9980).

Ivania de la Cruz Orozco, Ciudad de México, México. CE: ivania.delacruz@cide.edu (ORCID: 0000-0002-7435-5678).

Introducción

En México, como en otros países, las políticas educativas no son de largo aliento. Suelen implementarse durante el gobierno en turno y de acuerdo con los intereses del grupo político en el poder. Ello generalmente impide consolidar estrategias o estimar los efectos de los cambios realizados (World Bank, 2018). La evaluación del desempeño docente, particularmente la evaluación entre pares (EeP), surgió en México como una fase del sistema nacional de evaluación docente y estuvo vigente entre 2013 y 2019 en el marco de la Reforma Educativa de 2013. En 2019, con la cancelación de la reforma previa, se modificaron los objetivos y las funciones de la EeP, lo que representa un momento coyuntural para aprender de la experiencia evaluativa que experimentó el país y de los actores educativos involucrados. Así, en este artículo se explora el conjunto de atributos que caracterizaron a los evaluadores pares docentes, actores que se postularon voluntariamente para participar en esta reforma como revisores del trabajo de sus compañeros.

Existe literatura que apunta que la EeP tiene beneficios tanto para los evaluados como para los evaluadores. Para los primeros, ser evaluados por agentes que conocen su trabajo de primera mano se traduce en confianza en los procesos evaluativos y en retroalimentación más pertinente. Para los segundos, el ejercicio resulta en experiencias de trabajo fuera de la escuela y en aprendizajes a partir de contrastar lo que evalúan con su propia labor (Contreras, 2018). Hay también investigación sobre los elementos deseables de los actores escolares que pueden fungir como evaluadores en un sistema educativo (Ramírez Raymundo, 2016; Ortega Ávila, 2015; Moreno Olivos, 2011). Sin embargo, existe información limitada en la investigación educativa respecto del perfil y las características generales de quienes, en la práctica, se involucran en la EeP.

Este artículo contribuye al campo de la evaluación educativa aportando evidencia sobre el perfil de los actores educativos que se postularon para convertirse en evaluadores pares, realizaron el proceso de capacitación y concluyeron el proceso de certificación para desempeñarse como evaluadores pares entre 2014 y 2017. Dichos evaluadores se denominaron, de acuerdo con la normativa aplicable en México, como evaluadores certificados (EC).

Para describir el perfil de los EC se analizaron, mediante estadística descriptiva, datos obtenidos a través de una encuesta en línea respondida por 3 mil 168 evaluadores pares (74% de los que hay en el país),

así como de otras dos fuentes institucionales de información. Con ello, esta investigación brinda un perfil general de los EC en tres aspectos: individual, profesional, así como de motivación y experiencia en funciones evaluativas.

Los hallazgos son relevantes porque los EC son los pioneros de la EeP en México. Resulta importante identificar el perfil de actores que responden a los cambios en política educativa de manera activa, lo cual puede enriquecer el diseño de nuevas estrategias evaluativas.

El artículo se organiza de la siguiente manera: la primera sección describe el contexto de política educativa en el que se diseñó y operó el sistema nacional de evaluación docente, el cual enmarcó a la EeP. La segunda presenta un marco teórico sobre la evaluación docente en México, la importancia de la participación de actores pares en los procesos de evaluación así como las características que, de acuerdo con la investigación educativa, deben tener quienes funjan como evaluadores pares. En el tercer apartado se describe la estrategia metodológica. La cuarta presenta los hallazgos. En la quinta sección se presentan conclusiones y en la sexta reflexiones finales sobre la EeP.

El contexto: los evaluadores pares en la reforma educativa de 2013

El sistema educativo mexicano ha instrumentado reformas desde la década de 1990. Estas incluyen el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, el Compromiso Social para la Calidad de la Educación, en 2002, y la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008 (Flores Andrade, 2017). La Reforma Educativa de 2013 modificó el artículo 3º de la Constitución Nacional, así como la Ley General de Educación (LGE), y promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de Educación (LINEE). Los principales cambios en materia de evaluación docente derivados de estos ajustes normativos se resumen a continuación: el Estado asumió la obligación de garantizar que el ingreso y la permanencia en el servicio de carrera docente, así como el ascenso a puestos directivos y de supervisión en la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria inferior) se realizara mediante examen (INEE, 2015a). La LGSPD indicó que cada cuatro años los miembros de la profesión docente, sin excepción, deberían ser evaluados y aprobar el proceso (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

Así, la Reforma Educativa de 2013 reguló y estructuró la Evaluación del Desempeño Docente (EDD) mediante procesos de ingreso, permanencia y promoción del personal tanto docente como aquel con funciones de dirección y supervisión, tanto en educación básica como en media superior. La EDD se conformó por tres etapas (CNSPD, 2017a): la primera, el llenado de un cuestionario estandarizado, donde la autoridad valoraba las responsabilidades del evaluado; en la segunda, este último elaboraba un diagnóstico del grupo, una planeación de actividad y una reflexión sobre su práctica docente; y en la tercera, presentaba un examen estandarizado sobre casos y situaciones educativas.

En la segunda etapa de la EDD se incorporó el factor humano como pieza fundamental en este proceso (INEE, 2014). Para ello, un evaluador par era responsable de calificar el expediente o portafolio de evidencias de los evaluados. De acuerdo con la LGSPD, los evaluadores pares debían ser servidores públicos que cumplieran con el perfil correspondiente, que se hubieran capacitado y contaran con la certificación vigente. En 2014 ocurrió la primera convocatoria para certificarlos.

Sin embargo, en 2019 se abrogó la Reforma Educativa de 2013 y se derogó la LGSPD que daba marco legal a la figura de EC. En remplazo, fue publicada la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), que cancela todo tipo de evaluación estandarizada (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). La LGSCMM establece que, para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal de nuevo ingreso, las autoridades educativas de las entidades federativas realizarán una valoración y reconocimiento diagnóstico. Al momento no se sabe cómo se realizarán las mencionadas evaluaciones diagnósticas y, con ello, se desconoce si la figura de EC permanecerá en el sistema educativo. No obstante, ante la posibilidad de que el ejercicio diagnóstico involucre la participación de evaluadores pares, en esta investigación se presenta su perfil individual, profesional y evaluativo.

Evaluación del desempeño docente en México y la importancia de la evaluación entre pares

En México, las acciones para la evaluación docente pueden rastrearse hacia 1971 con la creación del primer cuestionario nacional de valoración docente. Más adelante, en los años ochenta las universidades comenzaron a emplear Cuestionarios de Evaluación de la Docencia (CEDA) y fueron

publicados los primeros instrumentos psicométricos de evaluación docente (García Garduño, 2005). En 1992, el ANMEB y la descentralización educativa trajeron consigo el Programa Nacional de Carrera Magisterial, un sistema de estímulos por escalafón para docentes y figuras directivas. Los estudios realizados a Carrera Magisterial refieren un bajo nivel de efectividad en la mejora de la enseñanza y en el logro educativo de los estudiantes (Santibáñez y Martínez, 2010; INEE, 2015b).

Más tarde, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (2007-2012), surgieron los Estímulos a la Calidad Docente, que asignaban incentivos económicos a los profesores y directivos vinculados con los resultados obtenidos por los estudiantes en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Posteriormente, en 2013, la evaluación de profesores se convirtió en el eje central de las acciones hacia la mejora educativa. Sin embargo, este proceso estuvo caracterizado por el uso de incentivos negativos y acompañado de un entorno mediático de desconfianza a las escuelas y al ejercicio docente (Arnaut, 2014).

La evaluación del desempeño docente en el contexto nacional ha sido explorada desde distintas dimensiones y perspectivas del campo educativo. Por ejemplo, como un sistema de remuneración o incentivo económico (Martínez Rizo, 2016; Sánchez Cerón y Corte Cruz, 2015; Santibáñez, Martínez, Datar, Mcewan *et al.*, 2006); como elemento formativo para mejorar la práctica docente (Arbesú García, 2004; Rueda Beltrán, Díaz Barriga y Díaz Polanco, 2001; Moreno Olivos, 2011; Santizo, 2014); como un mecanismo de control que genera incertidumbre y vulnerabilidad en las relaciones laborales de los docentes (Gil Antón, 2018; Díaz Cano, 2019; Guzmán, 2018) o bien, desde la dimensión de transparencia y rendición de cuentas de la actividad educativa (Martínez Rizo y Blanco, 2010; Cuevas Cajiga y Moreno Olivos, 2016).

Si bien la investigación sobre evaluación educativa y del desempeño docente tiene un desarrollo sólido en nuestro país, vale la pena profundizar en estudios sobre el componente específico de la evaluación entre pares y el perfil de quienes la desarrollan.

La evaluación docente entre pares

La EeP se define como “un arreglo en el que los individuos determinan la cantidad, el nivel, el valor, la significancia, la calidad o el éxito de los

productos o resultados del trabajo realizado por gente de un status similar al suyo” (Topping, 1998:250, citado en Ashenafi, 2017). Los resultados de la EeP pueden tener efectos formativos, mediante la retroalimentación para mejorar el desempeño, o sumativos, como parte de un proceso evaluativo formal (Looney, 2011).

La literatura que analiza la participación en procesos de EeP ha explorado la aversión a la evaluación *versus* la motivación por generar sociedades de trabajo; así como lazos de amistad, enemistad, procesos de poder e, incluso, la popularidad de los individuos generada durante el proceso evaluativo (Ashenafi, 2017). Existen estudios que ven en este tipo de evaluación como una vía para la retroalimentación constructiva y la generación de trabajo colaborativo (Munson, 1998). Además, hay estudios que señalan que algunos ejercicios de EeP pueden derivar en mayor confianza en los procesos evaluativos y en aprendizajes para los evaluadores, quienes aprenden se instruyen sobre el trabajo de sus pares evaluados (Hawes B. y Troncoso N., 2006; Topping, 2009).

Características de los evaluadores pares

A pesar de los impactos positivos que puede tener la EeP, uno de los desafíos relevantes en su instrumentación está relacionado con los actores involucrados en las evaluaciones a docentes. En particular, importa analizar la disponibilidad –tiempo y carga de trabajo– para convertirse en EC, la apropiada capacitación para evaluar a sus pares, la reglamentación que garantice procesos justos de EeP y la selección de evaluadores con conocimiento y experiencia para la valoración del trabajo de sus colegas. A continuación se presentan estos elementos con mayor detalle, tanto para la experiencia mexicana como para la de otros lugares donde se han implementado procesos de EeP.

Respecto de la disponibilidad de tiempo y carga de trabajo para ser evaluadores pares hay, por un lado, quienes argumentan que las figuras directivas están sobrecargadas para evaluar a su colectivo docente, por lo que no representan un actor factible para sumarle esta responsabilidad (Copland, 2001; Grubb y Flessa, 2006). Algunas investigaciones sugieren que expandir la tarea de docentes pares para integrar procesos de evaluación conlleva una tensión de autoridad con las figuras directivas o líderes pedagógicos (Abbott, 1988; Little, 1982; Smylie y Denny, 1990; Goldstein, 2004).

Sobre el involucramiento de los actores educativos en los sistemas de evaluación, Moreno Olivos (2015) señala que, aunque se reconoce al evaluador como un actor clave en cualquier sistema de evaluación –porque en él recae la responsabilidad de llevar a cabo esa compleja labor y porque su formación, experiencia, credibilidad y autoridad inciden en buena medida en la calidad del proceso–, las competencias o capacidades del evaluador par son un tema importante al que los investigadores le han prestado poca atención (Moreno Olivos, 2015). El autor subraya que, históricamente, bastaba con ser par académico y desempeñar las mismas funciones, así como tener disponibilidad de tiempo para convertirse en evaluador par. Sin embargo, “dado que de los resultados de la evaluación se derivan fuertes repercusiones (promoción, certificación, reconocimiento a la calidad, prestigio e incluso ayudas económicas) que afectan los derechos de los evaluados” (Moreno Olivos, 2015:105), se debe garantizar que el perfil, formación y entrenamiento de los evaluadores sean los adecuados para que realicen sus tareas de forma eficaz y ética (Ramírez Raymundo, 2013; Ortega Ávila, 2015; Moreno Olivos, 2011).

Así, al indagar sobre el perfil de los evaluadores pares, la literatura educativa refiere elementos deseables como requisitos, conocimientos, competencias y valores; sin embargo, hay poca información del perfil general de quienes efectivamente han participado en experiencias de evaluación docente. Por ejemplo, el caso chileno, uno de los más explorados de la región, refiere como requisitos de los evaluadores pares que sean profesionales que ejercen su función en planteles distintos a los de los docentes evaluados, que no sean superiores jerárquicos y que cuenten con conocimiento del contexto (condiciones laborales, socioeconómicas, etcétera) en el que el profesor evaluado desempeña su trabajo (Assaél y Pavez, 2008). Los requisitos, en el caso mexicano, involucraron tener como mínimo un título de educación superior en algún área afín en el nivel, tipo, modalidad educativa o asignatura a evaluar; contar con experiencia docente frente a grupo mínima de tres años consecutivos en el nivel, tipo, modalidad educativa o asignatura a evaluar; tener experiencia en asesoría y apoyo pedagógico a docentes (mínima de seis meses) o haber colaborado en proyectos de formación en el ámbito educativo; así como tener habilidades para el uso de recursos tecnológicos para procesar textos, construir hojas de cálculo y elaborar presentaciones y gráficas (INEE, 2017).

Sobre los conocimientos de los evaluadores, a grandes rasgos, estos se centran en los fines, procesos e instrumentos de evaluación, así como en el conocimiento teórico-conceptual del ámbito educativo (Duitama Peña, Linares Molina y Zúñiga Monroy, 2010). Respecto de sus competencias, destacan el uso de métodos de investigación, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, gestión de proyectos y administración de datos (Dewey, Montrosse, Schröter, Sullins *et al.*, 2008). Igualmente, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2009) resalta: *a)* experiencia docente; *b)* conocimiento en teorías y métodos de evaluación educativa; *c)* conceptos de calidad docente; *d)* familiaridad con el sistema educativo; *e)* desarrollo de instrumentos de evaluación considerando confiabilidad y validez; *f)* conciencia de los aspectos psicológicos de la evaluación; *g)* experiencia con escalas cuantitativas de evaluación; y *h)* dominio de herramientas de comunicación para la retroalimentación docente.

Por último, en relación con los valores, se identifica un énfasis importante en los estándares éticos del evaluador (Dewey *et al.*, 2008) con el fin de cumplir los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación y equidad, y con esto, propiciar el desarrollo profesional de los docentes (Duitama Peña, Linares Molina y Zúñiga Monroy, 2010). Si bien los parámetros sobre conocimientos, habilidades, valores y experiencia de evaluadores pares son una guía fundamental en el diseño de la política de EeP, en la literatura aún queda pendiente información precisa sobre quiénes, de facto, integran el colectivo de actores en la EeP. Este artículo busca contribuir a la investigación educativa, caracterizando a los EC en la experiencia mexicana.

Metodología

Esta investigación se realizó en el marco de un estudio de opinión con EC, encargado y financiado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a finales de 2017. Este artículo tiene por objetivo describir el perfil general de los actores educativos que se postularon para convertirse en evaluadores pares, realizaron el proceso de capacitación requerido y concluyeron el proceso de certificación para desempeñarse como evaluadores pares entre 2014 y 2017. Para lograr el objetivo se utilizó análisis cuantitativo, principalmente estadística descriptiva, para caracterizar el perfil general de los EC en tres aspectos principales: individual, profesional, y de motivación y experiencia en funciones evaluativas.

Procedimiento de recolección de datos

El INEE proporcionó, al equipo de investigadoras, dos fuentes de información. La primera, una base de datos con información de la población total de EC en 2017. Dicha base concentraba información de los 4 mil 271 evaluadores certificados entre 2014 y 2017 en la cual se identifican a los EC por nombre completo, clave única de registro de población (CURP), correo electrónico registrado para el proceso de certificación, además de información de entidad donde laboran, nivel educativo y modalidad de la escuela, clave del centro de trabajo (CCT), adscripción y año de certificación. Cabe mencionar que el equipo de investigadoras construyó la variable “sexo” con base en los nombres propios de los individuos y la variable “edad” con base en los datos de la CURP; esta fue utilizada como clave de identificación de las personas y los nombres fueron borrados de la base de datos en su versión final para garantizar confidencialidad.

El INEE proporcionó una segunda base de datos con una muestra de aspirantes y evaluadores certificados¹ que estuvieron en el proceso de certificación entre 2014 y 2017. La base de datos, con cerca de seis mil observaciones, fue construida por el INEE mediante la revisión manual de los expedientes de cada uno de los individuos seleccionados, utilizando un método aleatorio simple con el objetivo de analizar, de forma preliminar, los perfiles de los aspirantes a EC. La base incluye información sobre la escolaridad y resultados de las evaluaciones de desempeño de los individuos en 2015 y 2016. Así, se revisó el currículum vitae que los individuos adjuntaron a la plataforma de registro cuando iniciaron su proceso como aspirantes a evaluador, al igual que los documentos probatorios, con sus resultados en la evaluación del desempeño, que los mismos adjuntaron en la plataforma.

De la segunda fuente de información únicamente se utilizan los datos de quienes obtuvieron la certificación como evaluadores, no así de aquellos que no completaron el proceso de certificación y permanecieron como aspirantes. Esta base se combinó con la primera fuente, utilizando la CURP de los EC para realizar un pareo. Si bien la muestra no es estadísticamente representativa del universo de evaluadores, contiene información relevante que permite hacer una descripción de características académicas de los EC, así como de su trayectoria profesional.

La tercera fuente de información fue la recabada a partir de una encuesta realizada expresamente para esta investigación y que buscaba

obtener información detallada acerca de las experiencias de los EC en el periodo de análisis. Se diseñó un cuestionario diagnóstico para conocer los puntos de vista, prácticas y percepciones de los EC desde el momento en que las figuras educativas consideraban la posibilidad de certificarse como evaluadores hasta que, una vez certificados, ejercían, o no, su labor de evaluadores. La encuesta se administró por las autoras desde la plataforma SurveyMonkey.²

Esta encuesta fue levantada del 7 al 14 de noviembre de 2017. Para ello, se envió una invitación al correo electrónico de los 4,271 EC (total de EC en 2017). El envío se realizó a través de SurveyMonkey desde un correo institucional de las autoras. Posterior al envío de la invitación, y transcurrida una semana, se enviaron recordatorios a aquellos que no hubiesen abierto el correo o a quienes dejaron incompleta la encuesta; con ello se logró una tasa de respuesta de 74% de la población de EC.

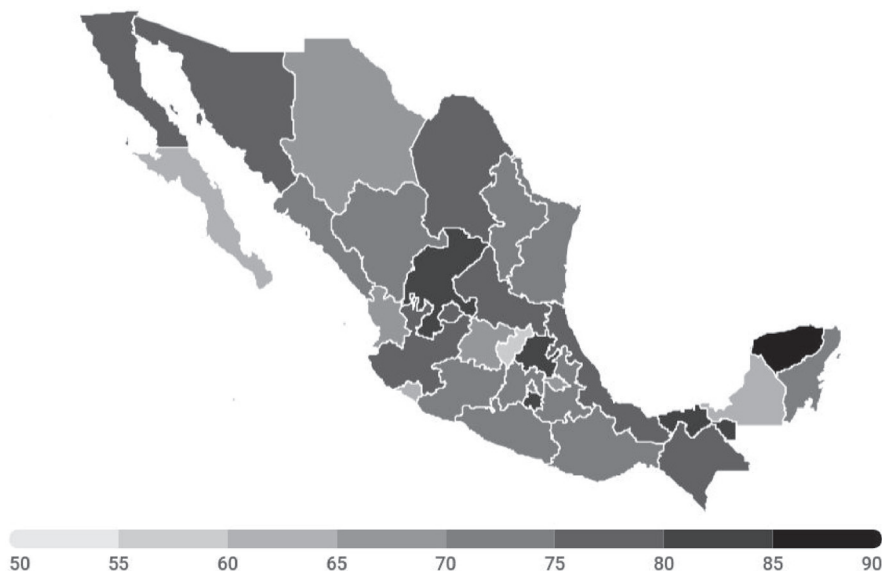
El análisis general se realizó exportando las bases de datos en formato de Excel al programa de análisis estadístico Stata 15 para la elaboración de cruces de información y análisis descriptivo. Se llevaron a cabo pruebas estadísticas para valorar la significancia de los resultados observados. Principalmente se emplearon dos pruebas. Por un lado, chi-cuadrada para observar si hay relación entre dos variables categóricas. Para esta prueba, se computa el valor Pearson y el valor asociado (*p-value*). Cuando el valor Pearson es distinto a cero, los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa. Vale mencionar que la prueba de chi-cuadrada supone que el valor esperado de cada celda es cinco o más. Por ello, se realiza también una prueba Fishers, dado que para un caso de análisis se contaba con valores menores a cinco. Por otro lado, se aplica prueba de bondad de ajuste chi-cuadrada para probar si las proporciones observadas difieren de proporciones hipotéticas en donde, si el valor *p* es distinto a cero, se infiere que la composición en la muestra difiere significativamente de los valores hipotéticos que suministramos (UCLA, 2011).

La base de datos de la encuesta cuenta con información de 3 mil 168 evaluadores certificados. La figura 1 muestra la tasa de respuesta por entidad federativa. Como puede observarse, hubo algunos estados con tasas de respuesta altas como Morelos, Tabasco y Yucatán con 82, 84 y 86%, respectivamente; por el contrario, las entidades con tasas de res-

puesta más bajas fueron los estados de Campeche (62%), Colima (60%) y Querétaro (59%).

FIGURA 1

Tasa de respuesta en la encuesta para evaluadores certificados según entidad



Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta para evaluadores certificados y la base de datos completa de evaluadores certificados del INEE en 2017.

Análisis de datos

La caracterización de los EC se presenta en tres aspectos: individual, profesional, así como de motivación y experiencia en funciones evaluativas. El perfil individual se compone de: *a)* entidad de procedencia, *b)* género y *c)* edad de los EC. Esta información corresponde al total de evaluadores certificados (2014 a 2017).

El perfil profesional de los evaluadores se construyó con: *a)* nivel educativo de la escuela donde labora, *b)* modalidad de la escuela donde labora, *c)* funciones que desempeña, *d)* escolaridad, *e)* años de experiencia en su función, *f)* resultados en la evaluación del desempeño docente (2015 y 2016). La información de los primeros tres incisos se obtuvo de la Encuesta

con Evaluadores Certificados, en tanto que los tres últimos de la muestra de EC, con datos cotejados por el INEE.

Para construir el perfil de motivación y experiencia en funciones evaluativas se utilizaron las respuestas de los EC a la encuesta con evaluadores certificados realizada por las autoras. Las preguntas relacionadas con este aspecto fueron:

- 1) Razón principal que lo motivó a participar en la calificación de evaluaciones de desempeño.
- 2) Satisfacción con la labor realizada durante la calificación de las evaluaciones de desempeño.
- 3) Si fuera convocado nuevamente, ¿participaría en un proceso de calificación de la evaluación de desempeño?
- 4) ¿Fue llamado a calificar los productos correspondientes a la función y el nivel en los que usted se certificó?
- 5) ¿Qué tan preparado se sentía para participar en las jornadas de calificación de las evaluaciones?
- 6) Como evaluador certificado, ¿ha participado en algún proceso de evaluación distinto al del Servicio Profesional Docente?, ¿en cuál?
- 7) ¿Cuáles son los efectos positivos a partir de convertirse en evaluador certificado?
- 8) ¿Percibe alguna barrera que limite su futura participación como evaluador certificado?

Alcances y limitaciones

Las bases de datos utilizadas, tanto la que contiene una muestra de EC como aquella con los resultados de la encuesta con EC, no son estadísticamente representativas de la población total de estos evaluadores. Ello porque en la base con la muestra de EC, elaborada y proporcionada por el INEE, se utilizó un muestreo que no puede garantizar significancia estadística para la población total de individuos certificados. No obstante, contiene información relevante sobre la trayectoria y desempeño de los EC, información que no fue posible obtener mediante otra fuente.

Respecto de la encuesta de opinión con EC, y a pesar de la alta tasa de respuesta obtenida, no fue respondida por el universo de estos evaluadores. Con ello, existe la posibilidad de un sesgo de autoselección, pues la participación en la encuesta fue voluntaria.

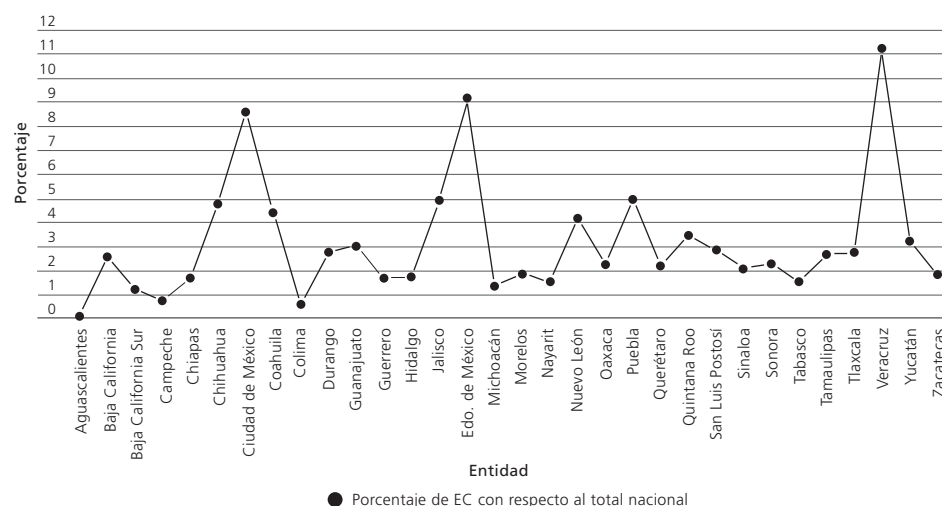
Resultados: el perfil general de los evaluadores certificados

Perfil individual de los evaluadores certificados

La entidad con el mayor número de EC fue Veracruz, con 474, seguido por el Estado de México con 386 y Ciudad de México con 363 (figura 2). Se requieren más exploraciones para explicar cuál es la razón de variaciones tan grandes en la representación de EC en las entidades. Sin embargo, una posible explicación tiene que ver con los distintos tamaños de los sistemas educativos estatales, las diferencias en los procesos de difusión de las convocatorias, así como las experiencias durante el proceso de certificación que vivieron los EC (Razo Pérez, Hernández-Fernández y De la Cruz Orozco, 2020).

FIGURA 2

Porcentaje de evaluadores certificados por entidad federativa con respecto al total nacional en 2017



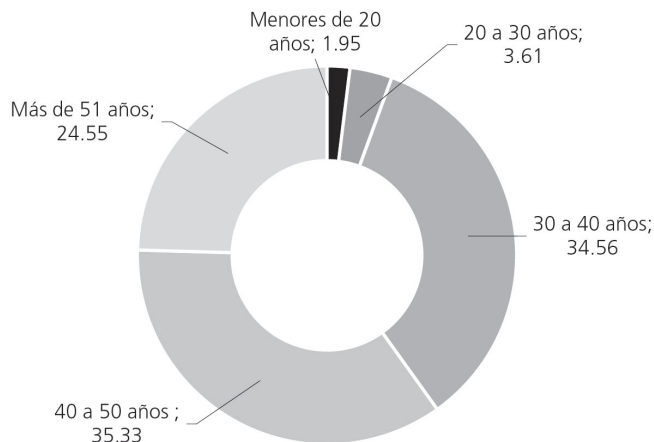
Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos completa de evaluadores certificados del INEE en 2017.

Con respecto a la participación por género, la mayoría, 63% aproximadamente (2,695), eran mujeres y 37% (1,576) hombres. Ello indica una tendencia de las mujeres a participar como evaluadoras y completar el proceso de certificación. Dicha diferencia es estadísticamente significativa identificada mediante la prueba de bondad de ajuste chi-cuadrada.³

Ahora bien, la mayoría de los EC tenían más de 30 años. Los grupos etarios con más evaluadores fueron los de 30 a 40 años, con mil 474 evaluadores (35%), y de 40 a 50 años, con mil 507 evaluadores (36%) (figura 3). De esta manera, 70% de los EC tenían entre 30 a 50 años de edad. Una posible explicación es que los requisitos de las convocatorias para participar como EC apuntan una preferencia a que los aspirantes cuenten con experiencia en su cargo, por ello los grupos de edad referidos lograron cubrir, en mayor medida, los requisitos.

FIGURA 3

Grupos etarios de los evaluadores certificados en 2017



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos completa de evaluadores certificados del INEE en 2017.

Es importante mencionar que fueron muy pocos los evaluadores provenientes de los grupos de edad en los extremos, los más jóvenes y los de mayor edad: solo había 83 evaluadores (2%) que tenían menos de 20 años, lo cual puede relacionarse con que pocos cumplían con la experiencia considerada como necesaria por algunas entidades para ser validados con postulantes aceptables para EC.⁴ Asimismo, mil 47 tenían más de 50 años, es decir, 23% de la población total.

Perfil profesional de los evaluadores certificados

La tabla 1 presenta el nivel educativo en el que laboraban los EC en 2017. El 60% de los evaluadores lo hacía en educación básica: de ellos, 8% en preescolar, 23% en primaria y 28% en secundaria; en educación media superior, mil 275 EC, que representaban 30% del total. Un 4%, de los EC en el ámbito nacional, seleccionaron la opción “no imparten nivel educativo”. Entre ellos se encontraban evaluadores que trabajaban en centros de maestros, inspecciones, coordinaciones, jefaturas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Misiones culturales y otras instancias. Asimismo, el 6% restante laboraba en educación especial e inclusiva, educación superior, escuelas de nueva creación y educación para adultos.

TABLA 1

Nivel educativo en que laboran los evaluadores certificados en 2017

Nivel educativo en el que laboran	Población total	Porcentaje de representación
Educación preescolar	358	8.45
Educación primaria	977	23.05
Educación secundaria	1197	28.24
Educación media superior	1275	30.08
Centro de maestros, inspecciones, coordinaciones, jefaturas, CONAFE, INEA, Misiones culturales, otras	153	3.61
Educación especial e inclusiva	116	2.74
Educación superior	63	1.49
Escuelas de nueva creación (preescolar, primaria, secundaria, educación media superior y otras)	54	1.27
Educación especial e inclusiva (Centro de Atención Múltiple y otros)	45	1.06
Total	4238	100.00

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos completa de evaluadores certificados del INEE en 2017.

Los EC en educación primaria se concentraban mayormente en la modalidad general de la educación: 79% tenía como área general principal la formación como docente y 14%, las Ciencias de la educación. Mientras que para la educación secundaria, 45% tenía como área general principal la formación docente y el resto una variedad de disciplinas. En educación media superior, la distribución la encabezaban evaluadores con área general principal de Ingeniería industrial, Mecánica, Electrónica y Tecnológica (17%), Negocios y administración (12%) y Ciencias de la computación (11%), áreas seguidas de Formación docente (5%), Ciencias físicas (25%) y Humanidades (30%).

Con respecto a las funciones educativas realizadas por los EC, la tabla 2 muestra que 60% de los evaluadores eran docentes con plaza o contrato de base; seguidos por los directores de plantel con 13%, los supervisores con 7% y los asesores técnico pedagógicos (ATP) con 4%. Destaca una representación de actores educativos jubilados de 2% de los EC, lo que da cuenta de un grupo de profesionales que, a pesar de estar en retiro, se involucraron en actividades de evaluación y se reincorporan al sistema educativo.

La encuesta con EC arrojó que 100% de los respondientes realizaban su función principal de tiempo completo; mil 362 evaluadores (32% de la población) tenían alguna adicional a su función principal de tiempo completo. Además, poco más de 8% de la población total de los EC tenía al menos dos empleos de tiempo completo. Este hecho resultó destacable en vista de las cargas adicionales de trabajo que generaba ser evaluador certificado.

En cuanto a la escolaridad de los EC, la base de datos conformada por una muestra de aspirantes y evaluadores construida por el INEE arrojó que más de 79% tenía estudios superiores a la licenciatura. Alrededor de 44% de los evaluadores contaba con maestría concluida, mientras que 16% tenía o estaba realizando un doctorado. Solo 1% de los EC contaba con estudios de licenciatura incompleta. Lo anterior informa de una población de evaluadores altamente escolarizada y sugiere una asociación entre grado de preparación académica con propensión a participar como EC.

Al analizar la información relacionándola con la convocatoria en la que se certificaron los evaluadores, la figura 4 muestra ciertas diferencias significativas entre los dos años de certificación, identificadas mediante pruebas chi-cuadrada. Por ejemplo, la generación de 2014 tenía un por-

centaje mayor de EC con nivel de doctorado (22%) respecto de la de 2015 (14%) (Pearson $\chi^2(1) = 0.000$; $Pr = 0.000$). Si se comparan los EC con nivel de maestría, siguen siendo los de 2014 los que tenían una mayor proporción: 60% en contraste con 57% de la generación 2015 (Pearson $\chi^2(1) = 0.000$; $Pr = 0.001$).

TABLA 2

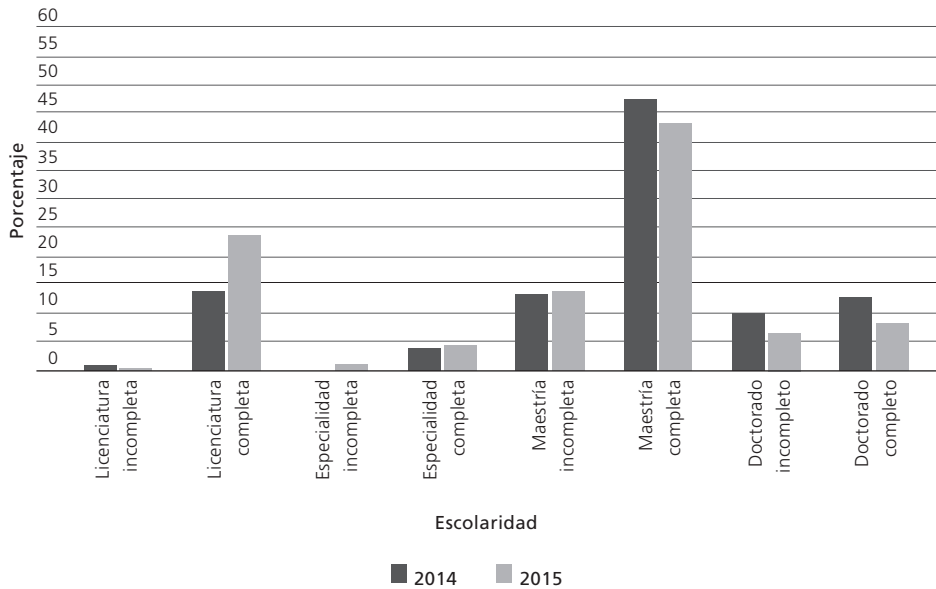
Funciones educativas de los evaluadores certificados en 2017

Funciones	Porcentaje de participación
Apoyo a la educación especial	0.30
Asesoría y apoyo pedagógico a docentes, ATP o funciones análogas	4.53
Coordinador académico o coordinador de área	1.63
Director con grupo	1.05
Director con plantel	12.93
Docente con contrato temporal	0.45
Docente con funciones directivas	2.83
Docente con plaza o contrato base	59.97
Especialista (educación especial)	1.21
Formador de docentes	0.60
Jefe de enseñanza	0.84
Jubilados	2.16
Maestro de apoyo (educación especial)	0.90
Subdirector	2.74
Supervisor	7.41
Técnico docente	0.42
Trabajador social (educación especial)	0.03
Total	100.00

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos completa de evaluadores certificados del INEE en 2017.

FIGURA 4

Escolaridad de los evaluadores certificados en el periodo 2014-2016 (porcentaje)



Fuente: elaboración propia con la base datos muestra de evaluadores certificados y aspirantes elaborada por el INEE.

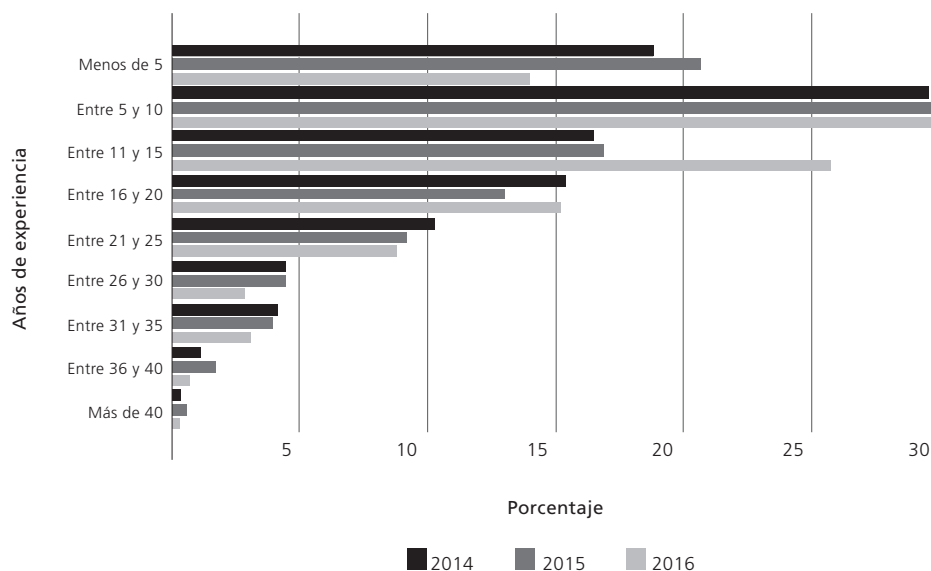
Por el contrario, para el nivel de especialidad, los EC de 2015 tenían mayor porcentaje de representación, con 5%, comparado con 3% de los evaluadores en la generación 2014. Por último, para nivel de licenciatura los de la convocatoria 2015 contaban con una representación de 24%, comparado con 14% de los EC en 2014.

En relación con la experiencia de los EC se observa que cerca de la mitad de la población (48%) se constituía por trabajadores de la educación con menos de 10 años de experiencia en su ocupación principal.

La figura 5 presenta algunas diferencias significativas en años de experiencia según la cohorte de certificación mediante prueba Fisher (variante de chi-cuadrada) y muestra que quienes se certificaron en 2016 tenían, en promedio, más años de experiencia que los evaluadores certificados en años anteriores.⁵ Ello se observó claramente con la diferencia en la proporción de EC que tenían entre 11 y 15 años de experiencia.

FIGURA 5

Años de experiencia en función principal de los evaluadores certificados (porcentaje)



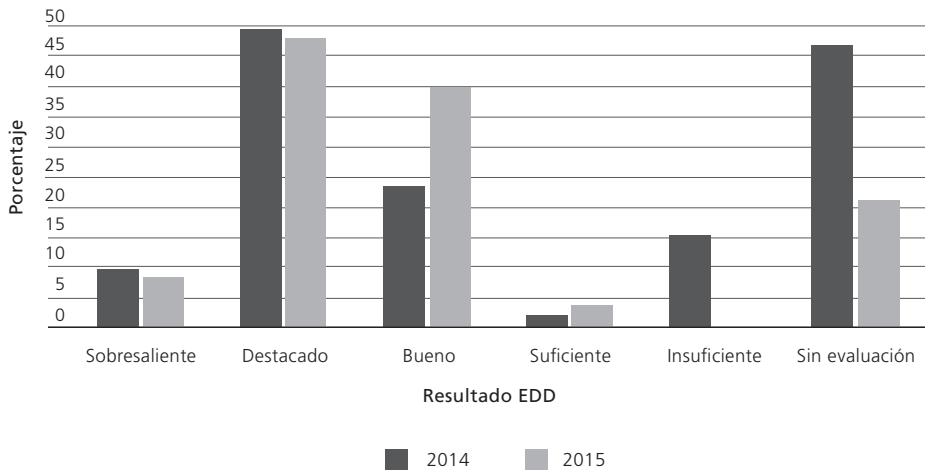
Fuente: elaboración propia con la base datos muestra de evaluadores certificados y aspirantes elaborada por el INEE.

En cuanto a los resultados de los EC en su evaluación del desempeño, una cantidad considerable cumplía con todos los requisitos, incluida la suficiencia en la EDD. Sin embargo, poco menos de la mitad de los evaluadores en 2014 (370 de los 840 que cuenta la muestra, 44%) cumplía con todos los requisitos necesarios. En 2015, esta proporción fue mayor (1,606 de 2,017: 77%). No se contó con información para obtener conclusiones sobre los EC en 2016 (figura 6).

De los EC en 2014, un total de mil 988 presentaron evaluación del desempeño y 12, evaluación de desempeño con trato de competencias (jubilados). De ellos, cerca de 85% obtuvo calificación de al menos nivel suficiente, mientras que el 15% restante, insuficiente. Por nivel educativo, para los EC que laboraban en primaria, 99% tuvo calificación de al menos suficiente y en secundaria casi un 100%; en media superior, 97% la obtuvo de al menos suficiente.

FIGURA 6

Resultados en la evaluación del desempeño de los evaluadores por año de certificación



Nota: el porcentaje sin evaluación fue calculado con respecto al total de evaluadores por convocatoria. El porcentaje de EC que se ubica en cada nivel de desempeño fue calculado con respecto al total de evaluadores de cada convocatoria que contaban con evaluación del desempeño al momento de la elaboración de la base en 2017. Los datos de 2016 no estuvieron disponibles.

Fuente: elaboración propia con la base datos muestra de evaluadores certificados y aspirantes elaborada por el INEE.

De las mil 958 observaciones para las cuales existía el dato sobre el nivel de aprovechamiento en la EDD, destaca lo siguiente. En primer lugar, 48% de los evaluadores estaba, en cuanto a su aprovechamiento, en el grupo “destacado” y cerca de 9% en el de “sobresaliente”. Ello contrasta con lo reportado por el Servicio Profesional Docente, respecto de que solo 7% de los docentes en el ámbito nacional obtuvo un resultado “destacado” en la EDD (CNSPD, 2017b).

El volumen de EC en el periodo analizado estuvo conformado por docentes con los niveles más altos de desempeño, ya que 77.4% obtuvo calificaciones en los niveles bueno, destacado y excelente. Más aún, en casi todas las entidades, los EC lograron en su mayoría calificaciones de los niveles “destacado” (45% en promedio) y “bueno” (49% en promedio): las únicas excepciones fueron Chihuahua, Tamaulipas, Chiapas, Guanajuato, Zacatecas, Sonora, Morelos, Baja California y Baja California Sur. Cabe

destacar que estos estados no tenían la mayor cantidad de evaluadores, por lo que las calificaciones del volumen de EC se mantuvieron altas.

De igual modo, es importante destacar que la proporción de los evaluadores certificados en el grupo de desempeño “destacado” era menor conforme aumentaba su edad. Así, por ejemplo, la proporción de los evaluadores de este grupo y edad entre 20 y 30 años era de 53%, en tanto que aquellos con más de 50 años representaban 33%. Contrasta la proporción de los evaluadores en el nivel de desempeño más bajo permitido (“suficiente”): 9% de los mayores de 50 años estaba en este grupo, mientras que 0.6% de los menores de 30 años pertenecía al mismo.

En cuanto al nivel de estudios de los evaluadores, los resultados fueron contra intuitivos, ya que eran aquellos con especialidades completas, y no los que contaban con estudios de maestría y doctorado, los que integraron un grupo más grande de EC ubicados en los niveles de “excelente” y “destacado”. Aquellos con solo licenciatura completa eran los que tenían menor proporción de estudiantes en esos grupos.

Igualmente destaca que los EC con funciones de docentes obtenían mejores calificaciones en sus evaluaciones del desempeño: 52% con resultados en el grupo “destacado” y casi 10% en “excelente”. En tanto que de las figuras directivas solo 15% estaba en uno u otro de estos grupos, y 63% en el de “bueno”.

Los supervisores representan un caso interesante, ya que 63% de los EC estaba en el grupo de desempeño “destacado”, y el resto en la clasificación de “insuficiente”, lo que incluso contravenía los requisitos.

Perfil de motivación y experiencia en evaluación

La tabla 3 muestra las respuestas de los EC a la pregunta sobre la razón principal por la que decidieron participar, 74% destacó la “posibilidad de desarrollo profesional (adquirir experiencia y desarrollar nuevas habilidades)” y, en segundo lugar, seleccionaron “oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades al campo de la evaluación educativa”, con 52%. Observando los resultados por género, resaltó que no existían diferencias en las proporciones (utilizando prueba de chi-cuadrada: Pearson $\chi^2(2) = 4.5765$; Pr = 0.101). De tal manera, tanto mujeres como hombres identificaron el desarrollo profesional como mayor incentivo a participar y, en mucha menor medida, el que “la función de calificar las evaluaciones es valorada por las autoridades educativas federales”, con menos de 1% de respuestas.

TABLA 3

Motivaciones de los evaluadores certificados

Razones para participar como EC	Porcentaje
Remuneración económica	9.15
Oportunidad de aplicar mis conocimientos y habilidades al campo de la evaluación educativa	51.60
Posibilidad de desarrollo profesional (adquirir experiencia y desarrollar nuevas habilidades)	74.22
Oportunidades de mejorar mis condiciones laborales	5.83
Oportunidad para contribuir al fortalecimiento de la cultura de la evaluación	28.56
Prestigio social que me reporta el desempeño de esta labor	1.20
La función de calificar las evaluaciones es valorada por las autoridades educativas federales	0.46
La función de calificar las evaluaciones es valorada por las autoridades educativas locales	0.85
Satisfacción personal	18.80

Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta para evaluadores certificados 2017.

Destaca también que solo 9% de los EC seleccionaron la opción “remuneración” como la principal motivación para certificarse. Es importante mencionar que la encuesta ofrecía a los respondientes dos opciones. De tal manera que algunos optaron solamente por (30%), mientras que el resto seleccionó dos principales motivaciones. Por esta razón, los porcentajes que presenta la tabla 3 no suman 100%.

Otras respuestas a la encuesta dan muestra de que 80% de los EC reportaron sentirse muy satisfechos con la labor que realizaron durante las jornadas de calificación de las evaluaciones de desempeño y 90% indicó que definitivamente volvería a participar como evaluador. También la mayoría percibió que los efectos positivos de convertirse en evaluador del desempeño eran “el fortalecimiento de la cultura de la evaluación” y “una aportación a la mejora educativa” (72 y 75% de los respondientes, respectivamente). Fueron pocos los que identificaron efectos positivos para

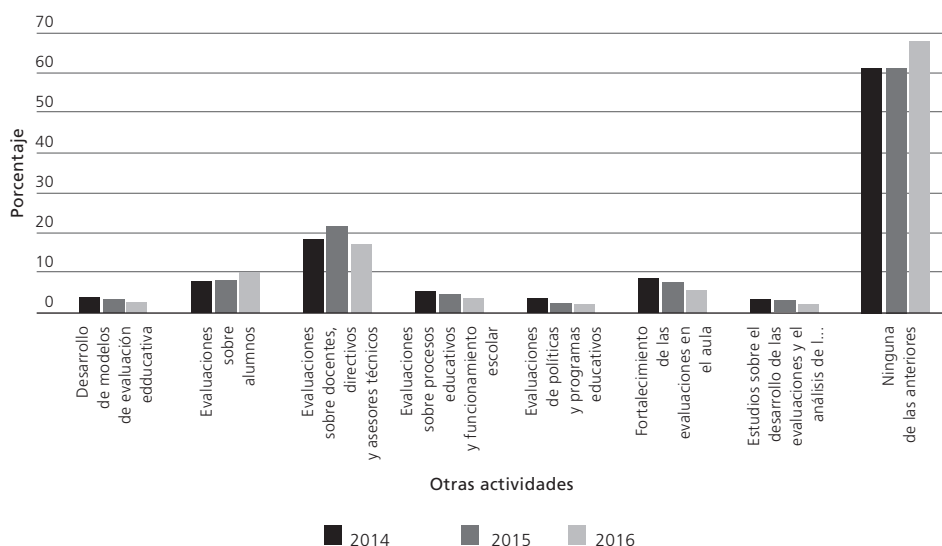
sí mismos. El mayor beneficio personal que señalaron fue un incremento en sus ingresos; 10% seleccionó esta opinión.

Respecto de la pregunta de haber evaluado a pares de acuerdo con el nivel y función para el que se certificaron, 97% de los encuestados respondió haberlo hecho así. Además, 83% de los EC expresaron haberse sentido totalmente preparados para desempeñarse como evaluadores una vez que fueron invitados a participar en una jornada de evaluación; 17% se sintió medianamente preparado y solo 0.19 y 0.08% poco o nada preparado, respectivamente.

En cuanto a la participación en otros procesos de evaluación, distintos a la EDD, la figura 7 da cuenta de que solo 20% de los EC para los cuales se tiene información en la muestra de evaluadores certificados 2017 refirió haber participado en otro tipo de acciones evaluativas. Sin embargo, la muestra sugiere que 49% tenía formación en algún otro tipo de evaluación; de ellos 83% contaba con experiencia en evaluación del aprendizaje y 86% tenía formación en evaluación docente.

FIGURA 7

Otras actividades de evaluación realizadas por los evaluadores certificados según año de certificación



Fuente: elaboración propia con base en datos de la encuesta para evaluadores certificados 2017.

Cabe destacar que 41% tenía experiencia previa en evaluación; de ellos, 75% en la correspondiente al aprendizaje y 38% en la de desempeño. En agregado, 31% tenía formación y experiencia en algún campo de la evaluación. Entonces, si bien una cantidad importante de los EC tenía formación y experiencia previa en la evaluación; en realidad eran menos los que habían tenido experiencias en la valoración de otros docentes.

Conclusiones

Esta investigación delinea el perfil –personal, profesional y experiencia evaluativa– de los participantes en el primer proceso de EeP que se realizó en México.

Los resultados dan muestra de un perfil individual de EC que, en promedio, residía en Veracruz (11%), Estado de México (9%) o Ciudad de México (8%), era un actor educativo con menos de 40 años (41%), trabajaba en educación básica (60%) y que, en su gran mayoría, era mujer (63%).

En cuanto al perfil profesional, el evaluador tenía estudios superiores a la licenciatura, ya sea una especialidad o de maestría. El EC promedio tenía formación en algún tipo de evaluación; sin embargo, no contaba con experiencia previa en la evaluación docente.

Respecto del perfil de motivación a participar en labores evaluativas, al EC promedio le impulsaba la posibilidad de desarrollarse profesionalmente; solo un pequeño porcentaje (9%) dijo participar motivado por una remuneración económica.

Los hallazgos del artículo son importantes en la investigación educativa no solo por ser los primeros en su tipo, o por provenir de información recabada directamente con los evaluadores pares; sino porque proporcionan evidencia de las características de los actores educativos que participaron en el primer ejercicio de EeP en México. Los hallazgos también son relevantes por otras razones. Primero, los datos reflejan la complejidad de implementar reformas en un sistema tan grande y diverso como el mexicano. La concentración de la mayoría de los EC en tres entidades en particular sugiere que el tamaño y las capacidades de los sistemas educativos estatales son elementos clave a considerar cuando se diseñan e implementan reformas educativas.

Segundo, los hallazgos sobre el perfil profesional dan cuenta de que cada nivel educativo contaba con proporciones similares de EC, salvo el

preescolar, el CONAFE y educación especial e inclusiva. Este dato invita a una reflexión sobre cómo las reformas educativas siguen implementándose con importantes diferencias entre niveles y modalidades escolares, algunos considerados servicios regulares y otros compensatorios. En futuros estudios será importante analizar las razones y repercusiones de que las reformas educativas continúen dejando en el margen a modalidades, servicios y niveles educativos que requieren atención prioritaria.

Tercero, los hallazgos aquí presentados constituyen uno de los pocos registros sistematizados de una práctica evaluativa que ha dejado de existir. Como ya se ha apuntado, las reformas educativas suelen ser de corto plazo y pocas veces se cuenta con evidencia sobre su implementación antes de ser sustituidas. Estos resultados dan cuenta de las características de los participantes en una reforma educativa que, por primera vez, incluyó la EeP. Ahora sabemos que este grupo de evaluadores pares, a pesar de trabajar tiempo completo, quiso usar su experiencia, de entre 5 y 10 años, así como sus habilidades y sus conocimientos –tanto del contexto como de la práctica docente– para valorar el desempeño de sus pares. Asimismo, declaraban su voluntad para seguir participando como evaluadores pares en futuras convocatorias. En estudios posteriores será relevante conocer en qué medida estos actores y su experiencia fueron aprovechados.

Discusión

El perfil presentado en este artículo sobre el evaluador par en México debe analizarse considerando siempre el contexto en el que se diseñó y se implementó. La forma específica que tomó la EeP en México difiere de las que se han implementado en otros países. Mientras que en otros países se articula realizando entrevistas u observaciones de clase (Assaél y Pavez, 2008), aquí se constituyó como una etapa de la evaluación que determinaría la permanencia de trabajadores de la educación. La labor de los EC en México se concentró en valorar evidencias del trabajo de pares a través de una computadora, sin visitar los contextos escolares o a través de un diálogo con quienes se estaban evaluando.

Los hallazgos de este artículo complementan la literatura que establece los parámetros deseables con que deben contar estos actores a través de un punto de contraste con la realidad. Es posible afirmar que el perfil de

los evaluadores pares, conocidos en México como EC, sí se apegaban a los parámetros que establecían las convocatorias. La única excepción fue con los supervisores que no habían presentado la evaluación de desempeño y fungieron como evaluadores pares.

El perfil de EC que se presenta en este artículo constituye un primer paso hacia el análisis integral de la evaluación docente en México. Ello excluye un análisis del ejercicio evaluativo de estos actores (recuento de su desempeño en las jornadas de calificación) y difiere de una valoración del sistema nacional de evaluación del desempeño, del cual la EeP era una sola etapa. Tampoco se elabora una evaluación del diseño o de resultados sobre la política de EeP. Estos temas se alejan del propósito de este artículo, aunque son, sin duda, aspectos por explorar para tener una visión completa del trabajo de los EC en México.

Por último, si bien el marco normativo que originó la EeP ha desaparecido, los nuevos lineamientos apuntan a una evaluación formativa en la que el trabajo, experiencia y disposición de los evaluadores pares podría aprovecharse. Así, los hallazgos de este artículo son relevantes para un posible rediseño de la evaluación docente en México.

Notas

¹ El método de muestreo para la construcción de esta base de datos no estuvo bajo el control del equipo de investigadores del Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas-Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE).

² Se realizó un pilotaje inicial con ocho evaluadores certificados de diferentes entidades que a consideración del INEE podrían estar interesados en apoyar contestando la encuesta y proporcionando comentarios de mejora. Las investigadoras contactaron vía telefónica a los ocho EC que amablemente contestaron la encuesta y sus comentarios de mejora fueron utilizados para replantear preguntas y mejorar la dinámica general de la encuesta.

³ La prueba de bondad de ajuste chi cuadrada se realizó para hipótesis de que 50% serían mujeres y 50% hombres. El resultados muestra $\chi^2(2) p = 0$ en donde se observa que

la proporción de mujeres es significativamente superior a 50% mientras que la de hombres inferior a ese porcentaje.

⁴ Las convocatorias no establecían requisitos de edad o experiencia para que aspirantes pudieran participar en las convocatorias para evaluador certificado. Sin embargo, se sabe que en la práctica las autoridades educativas estatales incluyeron criterios de selección adicionales para validar a quienes en cada entidad conformaron los “postulantes validados” para participar en el proceso de certificación. Entre los criterios identificados destaca la edad y los años de experiencia (Razo Pérez, Hernández-Fernández y De la Cruz Orozco, 2020).

⁵ Dado que unos valores de la muestra fueron menores a 5, en lugar de realizar la prueba chi-cuadrada se realizó su variante, la prueba Fishers; con un valor de Fisher's exact= .0000.

Referencias

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Arbesú García, María Isabel (2004). "Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 863-890. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002305.pdf>
- Arnaut, Alberto (2014). "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente", en G. del Castillo y G. Valenti (eds.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?*, Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.
- Ashenafi, Michael Mogessie (2017). "Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 226-251. DOI: 10.1080/02602938.2015.1100711
- Assaél, Jenny y Pavez, Jorge (2008). "La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 41-55. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4665>
- Razo Pérez, Ana; Hernández-Fernández, Jimena y De la Cruz Orozco, Ivania (2020). "Diseño e instrumentación de la evaluación docente entre pares: la experiencia mexicana", *Revista de Investigación Educativa* (en dictamen).
- CNSPD (2017a). *Guía Técnica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente, Personal con Funciones de Dirección y Supervisión. Tercer Grupo 2017. Educación Básica*, Ciudad de México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-Secretaría de Educación Pública.
- CNSPD (2017b). *Lista por resultados de quienes cumplen con la función docente y técnico docente*, Ciudad de México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-Secretaría de Educación Pública.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2013). "DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente", *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019). "Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros", *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Contreras, Gloria A. (2018). "Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa", *Formación Universitaria*, vol. 11, núm. 4, pp. 83-94. doi: 10.4067/S0718-50062018000400083
- Copland, Michael A. (2001). "The Myth of the Superprincipal", *Phi Delta Kappan*, vol. 82, núm. 7, pp. 528-533. DOI: 10.1177/003172170108200710
- Cuevas Cajiga, Yazmín y Moreno Olivos, Tiburcio (2016). "Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana", *Education Policy*

- Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf>
- Dewey, Jennifer D.; Montrosse, Blanca E.; Schröter, Daniela C.; Sullins, Carolyn D. y Mattox, John R. (2008). "Evaluator Competencies: What's Taught Versus What's Sought", *American Journal of Evaluation*, vol. 29, núm. 3, pp. 268-287. DOI: 10.1177/1098214008321152
- Díaz Cano, Fortino (2019). "La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 9, núm. 18, pp. 423-455. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n18/2007-7467-ride-9-18-423.pdf>
- Duitama Peña, Óscar Daniel; Linares Molina, Angélica María y Zúñiga Monroy, Gloria Alejandra (2010). "Características del evaluador en el marco de la evaluación docente para lograr el desarrollo profesional y personal de los educadores", *Actualidades Pedagógicas*, vol. 11, núm. 56, pp. 55-67 Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol11/iss56/2>
- Flores Andrade, Anselmo (2017). "La reforma educativa de México y su nuevo modelo educativo", *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, vol. 10, núm. 19, pp. 97-129. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- García Garduño, José María (2005). "El avance de la evaluación en México y sus antecedentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm.27, pp. 1275-1283. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n27/1405-6666-rmie-10-27-1275.pdf>
- Gil Antón, Manuel (2018). "La Reforma Educativa. Fracturas estructurales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 303-321. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-303.pdf>
- Goldstein, Jennifer (2004). "Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, núm. 4, 173-197. DOI: 10.3102/01623737025004397.
- Grubb, W. Norton y Flessa, Joseph J. (2006). "'A job too big for one'": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, núm. 4, pp. 518-550. DOI: 10.1177/0013161X06290641f
- Guzmán Marín, Francisco (2018). "La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 135-158. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/9512/9728>
- Hawes B., Gustavo y Troncoso N., Karenina (2006). "A propósito de evaluación por pares: la necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 48, pp. 59-72. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829003.pdf>
- INEE (2014). *Informe anual de gestión 2014*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE (2015a). *Reforma Educativa. Marco normativo*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- INEE (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- INEE (2017). *Base de datos completa de Evaluadores Certificados 2014-2017*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación
- Little, Judith Warren (1982). "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success", *American Educational Research Journal*, vol. 19, núm. 3, pp. 325-340. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312019003325>
- Looney, Janet (2011). "Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement", *European Journal of Education*, vol. 46, núm. 4, pp. 440-455. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x
- Martínez Rizo, Felipe (2016). *La evaluación de docentes en educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Martínez Rizo, Felipe y Blanco, Emilio (2010). "La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos", En: A. Arnaut y S. Giorguli (eds.), *Los grandes problemas de México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2011). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 131, pp. 116-130. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008
- Moreno Olivos, Tiburcio (2015). "Las competencias del evaluador educativo", *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV (2), núm. 174, pp. 101-126. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/604/60439229006.pdf>
- Munson, Barbara R. (1998). "Peers observing peers: The better way to observe teachers", *Contemporary Education*, vol. 69, núm. 2, pp. 108-110. Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/536548e63dd956cc7857e31304e35868/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41688>
- OECD (2009). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Ortega Ávila, Aurora Berenice (2015). "Disposición del docente universitario respecto a la evaluación de pares", *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 40-46. Disponible en: <https://journals.eagora.org/revEDUSUP/article/view/1002/566>
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República. Disponible en: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/2937>

- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2016). *Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*, Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República. Disponible en: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3408/4%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rueda Beltrán, Mario; Díaz-Barriga, Frida y Díaz Polanco, Mónica (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Sánchez Cerón, Manuel y Corte Cruz, Francisca María del Sagrario (2015). “La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1233-1253. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400011
- Santibáñez, Lucrecia; Martínez, José Felipe; Datar, Ashlesha; Mcewan, Patrick J.; Messan-Setodji, Claude y Basurto-Dávila, Ricardo (2006). *Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial*, Santa Monica, California: Rand Corporation. Disponible en: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.sum.pdf
- Santibáñez, Lucrecia y Martínez, José Felipe (2010). “Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma”, en A. Arnaut y S. Giorguli, S. (eds.), *Los grandes problemas de México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Santizo, Claudia (2014). “La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente”, en G. del Castillo y G. Valenti (eds.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?*, Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.
- Smylie, Mark A. y Denny, Jack W. (1990). “Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, núm. 3, pp. 235-259. DOI: 10.1177/0013161X90026003003
- Topping, Keith J. (2009). “Peer assessment”, *Theory Into Practice*, vol. 48, núm. 1, pp. 20-27. DOI: 10.1080/00405840802577569
- UCLA (2011). *What statistical analysis should i use? Statistical analyses using stata*. Los Angeles: University of California, Los Angeles-Institute for Digital Research and Education. Disponible en: <https://stats.idre.ucla.edu/stata/whatstat/what-statistical-analysis-should-i-usestatistical-analyses-using-stata>.
- World Bank (2018). *Learning to realize education's promise. World Development Report 2018*, Washington, DC: World Bank. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2019

Dictaminado: 26 de marzo de 2020

Segunda versión: 21 de abril de 2020

Aceptado: 23 de abril de 2020

¿QUÉ APRENDE EL ALUMNADO PARA SU FORMACIÓN COMO DOCENTE EN UN ITINERARIO CURRICULAR DE APRENDIZAJE-SERVICIO?

ANA ZARZUELA CASTRO / MAYKA GARCÍA GARCÍA

Resumen:

Este trabajo presenta una investigación cuyo objetivo es comprender las aportaciones de la metodología de aprendizaje-servicio a la formación inicial del profesorado en un caso particular: el de un itinerario curricular del grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España). A diferencia de otro tipo de propuestas, esta se construye a lo largo de tres asignaturas en cursos progresivos. El estudio, orientado desde un enfoque crítico y articulado a través de una metodología cualitativa, arroja una serie de resultados que se extraen de las producciones reflexivas de los 446 estudiantes participantes durante el curso académico 2017-2018. Ellos ponen de manifiesto aportaciones concretas del modelo en forma de aprendizajes, que conectan de forma directa con las asignaturas en la que se inserta, pero también las trasciende.

Abstract:

This article presents research aimed at understanding the contributions of Service-Learning methodology in pre-service teacher education in a specific case: a curricular itinerary from the degree of Early Childhood Education at Universidad de Cádiz (Spain). Unlike other types of proposals, the current case consists of three subjects in sequential learning. The results of the study, guided by a critical, articulated focus and qualitative methodology, were extracted from the reflections of 446 participating students during the 2017-2018 school year. They reveal the model's concrete contributions to learning, which not only connects directly with the subjects where the model is inserted, but also transcends them.

Palabras clave: educación superior; formación de profesores; métodos de aprendizaje.

Keywords: higher education; teacher education; educational methods.

Ana Zarzuela Castro: doctoranda de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa en Ciencias Sociales y Jurídicas. Avda. República Saharaui s/n. Puerto Real 11519, Cádiz, España. CE: ana.zarzuela@uca.es (ORCID: 0000-0003-1237-888X).

Mayka García García: profesora titular de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Cádiz, España. CE: mayka.garcia@uca.es (ORCID: 0000-0002-1711-6785).

Introducción

Hace varias décadas que el aprendizaje-servicio (ApS) se introdujo en educación superior y otros niveles de los sistemas educativos como una fórmula orientada a comprender la desigualdad, la exclusión y la injusticia, tomar conciencia de problemas comunitarios, situarnos en los mismos y animar el desarrollo de actuaciones incardinadas al desarrollo de la justicia social (Aramburuzabala, 2013; Esparza, Morín y Rubio, 2018; Puig, 2007). Situando el ApS en perspectiva, se puede hacer notar que su expansión en la universidad se originó en los años ochenta en Estados Unidos y en países de América Latina –como Argentina, Uruguay y Chile– de la mano de las propuestas de Freire y Dewey. Casi veinte años después se extendería por Europa (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). El aprendizaje-servicio ha supuesto una posibilidad para conciliar la excelencia académica y la responsabilidad social en el contexto universitario (Opazo, Aramburuzabala y McIlrath, 2019) a través de prácticas que, desde una perspectiva humanista de orientación solidaria (Tapia, 2008), posibilitan re-pensar la equidad desde claves no mercantilistas en las que a menudo se sumerge la institución superior (Deeley, 2016). Este planteamiento del aprendizaje-servicio se erige en una práctica contra-hegemónica y de resistencia que dibuja en la educación superior un escenario político (Giroux y McLaren, 1986).

A partir de las fuentes anteriormente citadas podemos significar el ApS como una propuesta pedagógica que, en esencia, supone la combinación de un trabajo por proyectos (en su dimensión de aprendizaje) con una respuesta solidaria en y para la comunidad (en su dimensión de servicio) (Puig, 2015, Puig, 2018;). Cabe apuntar que no todas las propuestas ApS se sitúan paradigmáticamente en la misma posición (Rubio y Escofet, 2018). La que aquí se formula se asienta en una orientación crítica de formación del profesorado, asumiéndolo como una herramienta (Mitchell, 2008) para:

- 1) posibilitar el desarrollo de relaciones auténticas entre sus participantes y los miembros de la comunidad con las que se entra en relación;
- 2) trabajar para desarrollar una redistribución de poderes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en las comunidades y;
- 3) orientar acciones de cambio hacia la universidad, la escuela y la sociedad.

Otra cuestión a destacar en relación con nuestro objeto de estudio es que es frecuente encontrar en la literatura referencias a cómo el ApS contribuye al

fortalecimiento de la dimensión ética de la profesión (Carrington y Sagggers, 2008; Opazo, García-Peinado, Ramírez y Lorite, 2015; Zayas, Gozávez y Gracia, 2019), o cómo la propia institución universitaria “aprende” y se desarrolla a través de la implementación de este tipo de propuestas y, con ello, mejora la formación de sus estudiantes, y sus itinerarios curriculares, dotándolos de contenidos enriquecidos de justicia social (Aramburuzabala, 2013); asimismo, enriquece de competencias críticas a su profesorado en el ejercicio reflexivo que involucra la investigación-acción (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

De manera particular, este trabajo estudia la contribución del ApS a la mejora de la formación inicial del profesorado, indagando en un modelo de institucionalización curricular abajo-arriba. Existe una clara orientación a comprender dicha propuesta, como ejercicio previo para que pueda ser formulada como una apuesta emancipadora y de transformación (Habermas, 1979). Y es que hay algo particular en el abordaje del ApS en el contexto de la formación inicial del profesorado que conduce a que esté empezando a configurarse como un contenido propio del currículum en distintas asignaturas de los planes de estudio, una estrategia para poner en acción la propia formación de profesionales de la educación; y un medio para el desarrollo de distintas competencias personales y profesionales. Y ello no es solo porque el ApS sea interpretado como una estrategia docente poderosa a aplicar, también porque esta simplificación lo vacía de sentido y lo condena a desempeñar un papel instrumentalizado adscrito a una racionalidad técnica. Los proyectos de aprendizaje-servicio con orientación crítica suponen la vivencia de experiencias emancipadoras que animan a hacerlo de una manera compartida en la universidad (Chiva, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez y Capella-Peris, 2016; Lyer, Carrington, Mercer y Selva, 2018).

El desarrollo de propuestas de ApS es una oportunidad, en el seno de la formación del profesorado, para animar la construcción de un pensamiento práctico necesario (Pérez, 2010). Y es que sabemos que la formación de profesionales reflexivos de la educación requiere procesos de acción retrospectiva e introspectiva (Shön, 1998), teniendo un papel crucial un currículum valioso en contenidos, animado a través de procesos reflexivos. De hecho, como señalan Sales, Moliner y Traver (2019), articulando un modelo pedagógico situado y en el territorio. En el ApS se vislumbra un escenario para el desarrollo del conocimiento en la acción, la reflexión

en la acción y sobre la acción (Ballve, 2018; Páez y Puig, 2013). Y es que este currículo precisa asentarse en la construcción de sólidos cimientos de naturaleza pedagógica y práctica que posibiliten el desarrollo de una escuela para todas las personas, que sustente una innovación educativa con sentido, que abogue por la cooperación, la creatividad e inserte criterios ecológicos (Imbernón, Gimeno Sacristán, Rodríguez Martínez y Sureda, 2017). El ApS encaja a la perfección en este tipo de opciones, ya que es una apuesta por el desarrollo del pensamiento práctico articulado a partir de andamiajes pedagógicos y vivencias reflexionadas.

¿Qué ha sido estudiado en relación con el ApS en la formación inicial de docentes?

La introducción de propuestas de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado ha sido foco de indagación abordado por distintas investigaciones que nos ilustran y muestran evidencias de su potencial. En los últimos años, en el contexto español, se han desarrollado numerosas investigaciones financiadas en convocatorias competitivas, que han caminado de la mano de su extensión y también contribuido a la misma. Así, al ser reconocido este objeto de estudio como estrategia pedagógica de enorme potencial, ha aumentado el interés de la comunidad científica por indagar en su sentido, alcance y posibilidades.

Entre esos estudios podríamos destacar, por ser uno de los pioneros, por el volumen de investigadores e investigadoras que logró involucrar así como el valor de sus aportaciones, el proyecto “Aprendizaje-servicio e innovación en la Universidad, un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”,¹ liderado desde la Universidad de Santiago de Compostela. De otro lado, actualmente, cabe destacar el proyecto de Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior,² que trata de mapear su extensión en el territorio a través del trabajo coordinado de la mayoría de las universidades españolas y a la vez en otros países europeos. Ambas investigaciones permiten poner en valor un conjunto de trabajos insertos tanto en la formación inicial del profesorado, como en redes de colaboración docente.³ En los últimos años han proliferado tesis doctorales, se contabilizan hasta 16⁴ en la base de datos nacional Teseo, que abordan desde distintas miradas este foco de estudio, y son seis de ellas las que se centran en educación superior y seis en formación del profesorado.

De otro lado, en una revisión histórica del objeto de estudio habría que resaltar los trabajos de Swick y Rawls (2000), quienes originariamente sistematizaron el valor del ApS en la formación inicial de docentes, a través de las voces de los propios estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación. Estos señalan que las propuestas desarrolladas en sus planes de estudio les ayudan a mejorar sus competencias personales como estudiantes y, particularmente, aquellas relacionadas con la búsqueda y selección de información o la planificación de actividades. Apuntan que aumenta su interés por participar en otras actividades de naturaleza similar, porque les anima a la acción, y destacan especialmente cómo las experiencias vividas re-sitúan la relación con otras personas, especialmente en la forma en la que perciben relaciones no autoritarias con niños y jóvenes.

Trabajos como el de Anderson (2000) o el de Manzano (2010) dibujan un escenario amplio, explicitando la importancia de la inclusión del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en ocho sentidos distintos:

- a) como una preparación para después, en su práctica, utilizar el ApS como una propuesta pedagógica;
- b) para conocer mejor el propio currículum de las escuelas;
- c) para familiarizarse con el sentido de las reformas educativas;
- d) para el desarrollo de competencias personales y sociales;
- e) para fortalecerlos en el desarrollo de agentes promotores de ciudadanía crítica,
- f) para que tomen conciencia de la justicia social y aprendan a apreciar a la diversidad;
- g) para enfrentarse a dilemas éticos que contribuyan al desarrollo de su conciencia y del pensamiento crítico, y
- h) como instrumento de orientación en los propios estudios hacia el desempeño de la profesión docente.

Las investigaciones que se focalizan en el ApS como una herramienta para el desarrollo de habilidades y competencias asociadas al *ser docente* (Escoda, 2018) destacan su valor en el aprendizaje de la cooperación (Smith, Sheppard, Johnson y Johnson, 2005) y la vivencia de la educación en valores (Carbonell y Carrillo, 2008). Ponen de manifiesto cómo, a través de estas propuestas, se pueden llegar a entender las distintas formas de

ser docente (Le Cornu y Ewing, 2008), percibiendo los cambios desde distintos paradigmas (Roos, Qambeshike, Prinsloo, Kritzinger, 2005) o dilucidar cuestiones éticas de la profesión (Donahue, 1999). Especial mención requieren los trabajos de Eyler y Giles (1999) o Carrington y Selva (2010), que se detienen en presentar cómo el ApS contribuye a la construcción de un pensamiento docente más crítico apoyado en la reflexión como característica inherente a la metodología. Los resultados de las investigaciones de Root, Callegan y Sepansky (2002) arrojan el valor del ApS en la formación inicial de docentes como instrumento de reafirmación de la propia profesión, al poner en conexión a futuros docentes con necesidades sociales y, en particular, con escenarios educativos reales. Los de Aramburuzabala y García-Peinado (2012) o Deeley (2016) inciden en que a través del ApS el alumnado descubre una propuesta pedagógica, que se vive en primera persona y que posteriormente podrá desplegar como tal en distintos niveles y etapas educativas.

La investigación también nos muestra cómo el ApS contribuye a la mejor apreciación de la diversidad y de la justicia social (Aramburuzabala, 2013; García-García y Cotrina-García, 2015; García-Pérez, 2019; Gijón, 2013; Winterbottom, Lake Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). Estos trabajos tienen en común que lo hacen a través de experiencias particulares en el contexto de la formación inicial del profesorado, guiados por los datos que ofrece el alumnado participante. También se identifican otros trabajos más recientes que abundan en los tópicos anteriores, así como aquellos que abren nuevas líneas de indagación.

Cuando nos referimos a las aportaciones del ApS al desarrollo de distintas competencias personales y sociales, se trasciende el plano de la formación inicial del profesorado. Aquí se encuentran trabajos sobre ApS universitario que se refieren a la dimensión ética de la profesión docente y a la responsabilidad social (Geva, 2017; Martínez, 2008; Rodríguez-Gallego, 2014), al desarrollo de competencias tanto emocionales (Giles, Trigueros y Rivera, 2019; Sánchez, Benítez, Quesada y García (2019) como digitales (Escofet, 2020; Mayor, 2019) y a la construcción y validación de instrumentos para valorar el desarrollo de competencias profesionales (Rodríguez-Izquierdo, 2019), los que tienen que ver con el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática (Francisco y Moliner, 2010; Luna, 2010) y los que ilustran en relación con la posibilidad de articular relaciones universidad-escuela-comunidad (García-Gómez, 2011; Mayor y Rodríguez, 2016).

La familiarización con la innovación es otro de los focos que han sido objeto de estudio en relación con el ApS en la formación inicial del profesorado (Billig y Waterman, 2014). En el contexto español, al que se adscribe esta investigación, el trabajo de Martínez-Domínguez, Martínez-Domínguez, Alonso y Geruzaga (2013) abundan en el escenario de la formación de la educación social; los de Aramburuzabala y García (2012), en el de maestros de educación infantil y primaria; el de García-García y Cotrina-García presentan distintos formatos conexión con la innovación; y el de Carbonell (2015) lo define como una propuesta innovadora adscrita a las pedagogías no institucionales.

El contexto donde se desarrolla la acción: un itinerario curricular de ApS inserto en la formación inicial de docentes

En el contexto de la universidad española nos encontramos con un progresivo proceso de incorporación de experiencias de ApS (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016) desde opciones muy diversas que van, desde acciones aisladas hasta propuestas que se encuentran amparadas, reconocidas y valoradas por la propia organización, fenómeno que conocemos como institucionalización (Gezuraga, 2014; Lorenzo, Mella, Sotelinos y Santos Rego, 2018). También se identifican análisis específicos recientes que presentan resultados de experiencias concretas en asignaturas y visiones comparadas entre modelos (Ávila, 2016; Chiva y Gil-Gómez, 2018; Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García-López, 2016; Martínez, 2018).

Este trabajo tiene de particular que, a diferencia de los anteriores, el objeto de estudio es un *itinerario curricular de aprendizaje-servicio* adscrito a la formación inicial de profesorado. Esto quiere decir que no aborda el análisis de una experiencia de innovación concreta o un proyecto particular de una asignatura. El objeto de estudio es una propuesta curricular que incorpora el ApS con intencionalidad pedagógica en distintas asignaturas de un título de forma efectiva y que se ha consolidado en el tiempo. La innovación, desde el punto de vista del diseño del itinerario, reside en este punto, puesto que el ApS ya forma parte de la identidad de práctica de un equipo docente que despliega estos procesos en la articulación de una pedagogía definida, paradójicamente y en esencia, como no institucional (Carbonell, 2015). Ese significado no institucional implica que en este tipo de propuestas se desdibujan los límites entre universidad y comunidad. A diferencia de otros procesos de incorporación de ApS en las universida-

des, aquí el proceso es referido como de *institucionalización curricular*, en cuanto que se pone el énfasis en ser una propuesta articulada abajo-arriba a partir de las contribuciones de profesorado y alumnado, flexible y abierta, construida de manera reflexiva a través de procesos de investigación-acción sobre la práctica docente, intencional y sostenida en el tiempo.

Específicamente este itinerario se inserta en el grado de Educación infantil, título formativo de la Universidad de Cádiz distribuido en cuatro cursos, que capacita para la profesión docente en dicha etapa. Las primeras experiencias de incorporación del ApS al título se iniciaron de forma asistemática en 2013, llegando a consolidarse un itinerario en 2017. Cuando se hace mención a un itinerario, quiere ponerse nombre al hecho de que el ApS esté presente en asignaturas de distintos cursos y a que desempeña un papel diferencial, progresivo y en espiral en el marco de desarrollo de la formación de maestros y maestras. En el mismo, el ApS es la metodología que articula gran parte de dos asignaturas que son parte de las materias de formación básica (obligatorias) que comparte todo el alumnado que cursa el grado. No resultan anecdóticas las asignaturas en las que se desarrolla esta propuesta, por el contrario, están intencionalmente elegidas por su contenido y su valor en el currículo de un docente. Se trata de aquellas donde el objeto de estudio es la atención a la diversidad, desde la óptica de la organización de la respuesta educativa y desde la atención a las necesidades educativas que emergen en la infancia.

El hecho de articular la propuesta en asignaturas básicas otorga también un carácter obligatorio a la participación proyectos de ApS, lo que implica que los tres grupos de estudiantes (de unas 65 personas cada uno) participan en, al menos, dos experiencias distintas. Puede apreciarse en la tabla 1, que el sentido de su participación en cada curso es diferencial, porque se asocia a los contenidos de cada una de las asignaturas en las que se ubica. En segundo curso el ApS se sostiene desde el estudio del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica básica para orquestrar una atención a la diversidad desde la lógica de una educación inclusiva (Lago y Pujolàs, 2018). En cuarto curso, se asocia a procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum desde una perspectiva innovadora (Carbonell, 2015).

En este itinerario se insertan propuestas en una asignatura más, ubicada temporalmente en el tercer curso del grado pero, a diferencia de los casos anteriores, esta tiene un carácter optativo y el desarrollo de propuestas de

ApS también. Se vincula a la identificación de recursos del entorno y se ubicada en el contexto de una especialización en Educación inclusiva, a través del estudio de la cultura, las políticas y las prácticas desde esta mirada.

TABLA 1
Claves del itinerario curricular de ApS en el grado de Educación infantil de la Universidad de Cádiz

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
Curso	2º	3º	4º
Carácter del ApS	Obligatorio	Optativo	Obligatorio
Conexión con la asignatura	• Trabajo cooperativo	• Identificación de recursos en el entorno	• Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas innovadoras
Conexión entre asignaturas	• Identificación de necesidades educativas y necesidades sociales • Atención a la diversidad desde una óptica inclusiva		
Conexión con el título	• Reflexión en la acción y sobre la acción • Proyección a la práctica docente • Pensamiento crítico		

Fuente: elaboración propia.

A través de la tabla 1 puede apreciarse que existe una intencionalidad de conexión del ApS en cada uno de los cursos con las competencias propias de las asignaturas. Igualmente lo hay entre ellas, siendo el eje de desarrollo progresivo de contenidos, habilidades y competencias para la identificación de necesidades educativas y sociales, la base para poder dar respuesta a la diversidad desde una óptica inclusiva. Estas se asocian a la propia naturaleza de dichas asignaturas que articulan contenidos en torno a este núcleo temático porque también se trata de “pensar” estos contenidos desde una opción política. Finalmente, cabe destacar la existencia de un núcleo común entre las diferentes propuestas, que las conectan entre sí y con el título: la que discurre en el plano de la intencionalidad pedagógica. Esta se concreta en una apuesta por la reflexión en la acción y sobre la

acción, en su proyección en la formación de profesionales reflexivos de la educación, potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, tomando como referente y base el pensamiento práctico.

Siguiendo los esquemas de Jacoby (2014) este itinerario podría caracterizarse por ser una propuesta tipo *course secuencing*. Hay una incursión progresiva en el objeto de aprendizaje y en el servicio, orientada en la reflexión con una intencionalidad de profundización y análisis crítico, que se conforma también como un núcleo común a todas las asignaturas y que conecta con las propias competencias asociadas al título. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros escenarios educativos, en este itinerario la secuenciación no se orienta al desarrollo de una propuesta de ApS que se va haciendo más compleja, sino en la propia complejidad de la estrategia, de los contenidos y de las competencias asociadas a medida que se van desplegando; así como en el protagonismo que el estudiante va tomando en el diseño, desarrollo y evaluación del ApS en las distintas asignaturas.

En esta contextualización, que trata de posibilitar la comprensión del escenario, algo fundamental en un estudio de caso, se puede hacer notar que, pedagógicamente, el modelo se asienta en su despliegue a la articulación de parejas pedagógicas: dos docentes comparten el aula para articular procesos educativos en un contexto universitario de co-docencia (Benítez, Sánchez y Zarzuela, 2017; Oller, Navas y Carrera, 2018), y en el co-diseño progresivo de propuestas de ApS por parte del alumnado y el profesorado (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016); esto denota propuestas pedagógicas abiertas en el marco de las diferentes asignaturas, donde se redefinen las relaciones de las personas que comparten el proceso y el propio sentido del currículum. En relación con esta apuesta por el co-diseño cabe indicar que existen procesos diferenciados en las asignaturas, que tienen que ver con su ajuste a los conocimientos y experiencias previas del alumnado participante. Así, por ejemplo, en su primera experiencia de acercamiento al ApS como docentes en formación —en segundo curso—, se desarrolla un único proyecto de ApS común en el que participa todo el alumnado del grado.

Conviene precisar que el proyecto en sí es propuesto por el equipo docente, que detecta la necesidad y establece las alianzas fundamentales. Es el alumnado el que diseña el servicio, lo desarrolla y evalúa. El profesorado guía y coordina dicho diseño y el funcionamiento del proyecto a través de grupos cooperativos que funcionan como comisiones de trabajo (Pujolàs,

2008). El servicio sigue un formato de rompecabezas cooperativo (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009), a través de acciones encadenadas. En las siguientes oportunidades (3º y 4º cursos), el liderazgo en el diseño de los proyectos recae sobre el propio alumnado, que identifica necesidades sociales, propone, diseña, desarrolla y evalúa sus propios proyectos de ApS acompañado por el profesorado. Aquí lo hacen en grupos de cuatro o cinco estudiantes, siguiendo una organización cooperativa de tipo “grupo de investigación”, orientada por un cuaderno de grupo, que le ayuda a auto-gestionar su proyecto (Lago y Pujolàs, 2018).

Método

La investigación a la que se adscribe este trabajo se dirige a indagar cómo el aprendizaje-servicio contribuye a conformar la identidad docente, en específico, a través de un itinerario curricular en un grado de Educación infantil. Este trabajo en particular responde a uno los objetivos que se concretó en comprender, identificar y hacer emerger qué aprendizajes desarrolla el alumnado inserto en este plan formativo y su valor, para quienes lo viven, en el contexto de la formación inicial del profesorado. ¿Cómo puede el ApS ayudar a la formación del profesorado?, ¿cuáles son los aprendizajes que se desarrollan con esta metodología?, ¿qué aprendizajes se construyen en los distintos cursos?, ¿se apoyan unos aprendizajes en otros a través de la articulación de una secuencia? Estas fueron algunas de las cuestiones de investigación planteadas.

Este trabajo presenta una investigación educativa de caso (Stenhouse, 1982), donde el caso es el propio itinerario curricular. La respuesta al objetivo y a las cuestiones de investigación se ha abordado desde una indagación orientada en la epistemología del conocimiento situado, como aquel que emerge de las propias vivencias intersubjetivas a través de relatos personales y colectivos (Denzin y Lincoln, 2003). La investigación que sustenta este trabajo se caracteriza por un abordaje desde una opción crítica orientada por una metodología cualitativa. Los datos —a través de narraciones— son aportados por los propios estudiantes mediante sus producciones a lo largo de las asignaturas. Estas narraciones aportan sus voces y ello nos permite introducirnos en la expresión de sus aprendizajes, pero también en la experiencia vivida y en sus reflexiones en torno al itinerario curricular en aprendizaje y servicio, lo que les otorga ese sentido situado.

Participaron como informantes (tabla 2) la totalidad de estudiantes (446) que cursaban, al momento de la investigación, las asignaturas en las que se desarrolla el itinerario curricular. Cabe precisar que se les informaron los objetivos de la investigación, sus fases y los procesos implicados y se les invitó a participar. De la misma forma, se solicitó y rubricó consentimiento expreso que permitiera utilizar con este fin sus producciones, realizar fotografías en las aulas y recoger, a través de un diario etnográfico (García-Huidobro, 2016), el desarrollo de las sesiones, datos que se utilizarían para informar otros objetivos de la investigación, junto a una serie de entrevistas a alumnado y profesorado.

TABLA 2

Participantes de la investigación

Curso	Grupos	Proyectos de ApS	Estudiantes
2º	A B C	Proyecto único	198
3º	Único	7	53
4º	A B C	39	195

Fuente: elaboración propia.

Las producciones del alumnado han sido, por tanto, la fuente de información primaria para orientar este objetivo de investigación y se compendian en portafolios de aprendizaje y servicio, cuyo contenido puede apreciarse en la tabla 3. El portafolio es diferente en cada asignatura, dado que las producciones que ha de contener se asocian a los propósitos didácticos del ApS en cada una de ellas (ver tabla 1). Existe una producción, la final, que se repite en todos los cursos, enlazando con la intencionalidad de desarrollo del itinerario el andamiaje del pensamiento práctico.

Cada producción fue codificada para su análisis. Este proceso consistió en renombrar cada documento a través de un sistema compuesto por cuatro elementos: curso (2º, 3º o 4º), letra del grupo clase (A, B o C), número del grupo de trabajo (g1, g2, g3...) y producto del portafolio (P1, P2... P5).

Ello supuso un momento preparatorio para el análisis de datos, pero también para posteriores fases de la investigación, en cuanto que este sistema de codificación acompañaría a la expresión de las narraciones del alumnado en el informe de resultados. El análisis de datos se desarrolló siguiendo un proceso cualitativo y apoyado en procedimientos informáticos, en concreto a través de QRS NVivo 12. Se redujo la información a través de procesos de análisis de contenido. A partir de un sistema dimensional previo, de corte teórico, se ha seguido un proceso de categorización emergente.

TABLA 3

Composición de los portafolios de producciones del alumnado utilizadas como fuentes de información

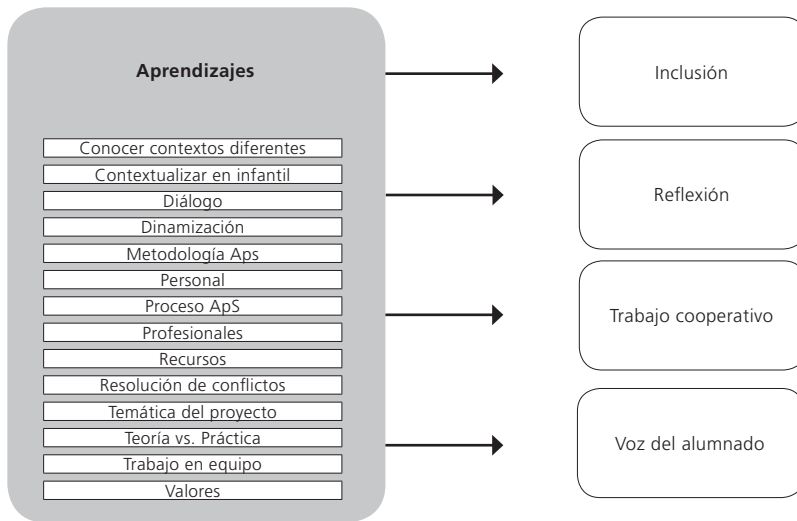
2º curso	3º curso	4º curso
P1. Análisis de experiencias que aproximan a la dimensión "Aprendizaje" del ApS	P1. Diseño del ApS P2. Informe de investigación (tras un primer esbozo del proyecto, se realiza una investigación del contexto y la temática del ApS y se reajusta el diseño inicial)	P1. Diseño del ApS + investigación del contexto y la temática del proyecto.
P2. Diseño del servicio	P3. Diario gráfico (recoge la secuencia, los progresos y sensaciones vividas alrededor del ApS. Apoyará la reflexión) P4. Poster de resultados (presenta el trabajo y anima la coevaluación y la evaluación entre iguales)	P2. Póster de resultados (presenta el trabajo y anima la coevaluación y la evaluación entre iguales)
P3. Informe final (Evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)	P5. Informe final (Evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)	P3. Informe final (evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones teóricas, orientadas desde los objetivos de investigación, fueron la contribución del itinerario al desarrollo del pensamiento en torno a la inclusión educativa, y los procesos reflexivos puestos en juego, así como las prácticas cooperativas, las voces del alumnado en la articulación de propuestas participativas y, finalmente, los aprendizajes que construye el alumnado en el itinerario curricular. Este trabajo se centra en presentar los resultados que se han encontrado en torno a esta última dimensión y sus categorías (figura 1). Si bien en el apartado de conclusiones se apreciará la relación de esta con las otras que conforman los focos de indagación.

FIGURA 1

Árbol de dimensiones y categorización de la dimensión “aprendizajes”



Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos que emergen de esta investigación situada a través de una la reorganización de la información para construir un discurso. Se articulará a través de tres apartados: aprendizajes relacionados con los contenidos de las asignaturas en las que se participa y con el título, aprendizajes personales y sociales y proyecciones sobre la práctica futura como docentes.

Los aprendizajes relacionados

con los contenidos de las asignaturas y con el propio título

La dimensión “aprendizajes” sirve de paraguas a categorías muy diversas. Una de las expresiones del alumnado que se encuentra en distintos relatos alude a que el ApS le ofrece una oportunidad de contextos diferentes a los que son próximos. El contexto habitual de la formación inicial del profesorado de Educación infantil son las escuelas. El ApS les posibilita a los estudiantes no solo acercarse a los centros educativos como docentes por primera vez –algo significativo para ellos ya que no realizan prácticas curriculares hasta un curso posterior–; también les facilita la oportunidad de ponerse en relación con el alumnado y el profesorado, y de forma muy particular con las comunidades en las que se insertan. La búsqueda de alianzas en esas comunidades con la intencionalidad de que les ayuden y faciliten el desarrollo de los servicios es una experiencia que, declaran, les enriquece. Este hecho se ilustra específicamente en la asignatura de tercer curso, conectando de manera directa con la orientación que se busca del ApS. “La experiencia directa nos da los datos específicos para conocer mejor el entorno en el que debemos trabajar y cómo mejorarlo” (3ºG4P5).

Además, en el itinerario de aprendizaje-servicio el alumnado tiene la oportunidad de aproximarse al trabajo en equipos cooperativos. El aprendizaje cooperativo es un contenido propio de la asignatura de 2º que ponen en acción en el desarrollo del proyecto de ApS. Siguiendo los postulados del programa “Aprender a cooperar: cooperar para aprender” (Lago y Pujolàs, 2018) deben tomar decisiones de forma conjunta, desarrollar estrategias para potenciar el compromiso en el equipo, etc. En definitiva, vivenciar en primera persona los principios del trabajo cooperativo, lo que les permite valorar su sentido, que es algo más profundo que un mero conocimiento técnico.

[...] consiguiendo de este modo evitar la exclusión en el aula, ya que con esta forma de trabajo se combinan intereses, motivaciones, se resuelven las dudas, todos los participantes aportan ideas u opiniones. Aprendiendo a trabajar juntos (2ºAG8P2).

Los estudiantes declaran poner en valor el poder del diálogo para la construcción conjunta y la puesta en marcha del trabajo en red para que

la consecución del proyecto sea exitosa, así como destacan la necesidad vivida de la negociación y, de manera específica, de “compartir opiniones para llegar a un acuerdo” (4°CG9P2). De la mano del diálogo, destacan la oportunidad que emerge de adquirir habilidades para la resolución de conflictos; pues al tener que trabajar en equipos cooperativos se ponen en marcha habilidades de relación interpersonal, procesos de escucha y se enfatizan los aspectos convivenciales. Y en ocasiones, como expresa este equipo, aprenden claves para su gestión: “[...] fuimos estableciendo pautas, normas, siendo empáticas entre nosotras... y entonces sí, el grupo empezó a funcionar como tal” (3°G5P5).

Aunque es algo lógico teniendo en cuenta el objeto de la investigación, otro de los aprendizajes que más frecuentemente se expresa en los relatos analizados es el conocimiento profundo del aprendizaje-servicio en sí, como metodología. Se aproximan a esta de forma teórica a la par vivenciada, lo que les permite ponerle palabras a su sentido (definirla). Y lo hacen acercándose a muchas de las definiciones que se pueden encontrar en la propia literatura sobre el tema:

[...] metodología educativa, que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Todo ello resulta ser un proceso cíclico, conforme se avanza en el aprendizaje, mayor calidad tendrá el servicio, y al mismo tiempo, al poner en práctica ese servicio a la comunidad, le damos sentido al aprendizaje (2°AG6P2).

De igual manera, aprenden a familiarizarse con el proceso de puesta en práctica de la metodología, vivenciando en primera persona y tomando conciencia del proceso que implica, desde sus primeros pasos, la detección de necesidades, al desarrollo del servicio y su celebración:

[...] debíamos detectar una necesidad social, buscar alianzas que permitieran el desarrollo del proyecto, así como fomentar movilizaciones de calle a fin de solventarla con nuestro servicio (3°G6P5).

En relación con el eje central de las asignaturas en las que se desarrolla, que tienen en común esa mirada inclusiva de la educación, las narraciones del alumnado explicitan que el aprendizaje-servicio les facilita una comprensión

más profunda de sus contenidos. Se pone de relieve una mayor precisión conceptual a través de los registros lingüísticos de los estudiantes, y estos señalan que son capaces de identificar y utilizar “los términos adecuados para hablar de diversidad” (2°AG2P2), valorando este hecho, así como su relevancia contextual, “[...] la gran importancia de optar por un lenguaje siempre inclusivo” (2°AG14P2). Asimismo, el desarrollo de proyectos de ApS en este contexto parece contribuir al cambio de mirada en relación con la atención a la diversidad en cuanto que el alumnado identifica y asume “la importancia que tiene eliminar las barreras con todas aquellas personas que tienen algún tipo de déficit” (2°AG15P3), “no todo el mundo piensa igual ni le da importancia a las mismas cosas” (3°G1P5), lo que nos habla de pilares de la lógica inclusiva.

Por otro lado, al tratarse de proyectos de ApS que conectan con la realidad, que no está parcelada, no solamente se aprenden aspectos relacionados con el currículum propio de la asignatura en cuestión. Los relatos muestran que a veces se desbordan los temarios previamente fijados. Se ponen de relieve aprendizajes muy diversos manifestados a través de estas experiencias y que conectan de forma directa con la naturaleza del servicio que se pusiera en juego.

Un ejemplo de lo anterior es el proyecto de ApS de segundo curso, orientado a eliminar barreras con las que se encuentra la comunidad sorda, donde el alumnado ha evidenciado algunos aprendizajes relacionados con la propuesta de forma particular: como aquellos relacionados con la lengua de signos y la comunidad sorda, en concreto, “mitos sobre la comunidad sorda” (2°AG3P3), “dominar el dactilológico” (2°AG2P3), “saber decir vocabulario de la cafetería a través de la lengua de signos” (2°AG10P4), “hemos conocido las barreras que la sociedad construye inconscientemente” (2°AG15P3). Otros ejemplos que emanan de estas experiencias se sitúan en las de tercer y cuarto cursos, donde se ha desbordado el currículum de las asignaturas en asuntos tan variados como el acercamiento a aulas hospitalarias, a asociaciones protectoras de animales y otras que trabajan con colectivos vulnerables locales, metodologías concretas, etcétera.

Otro aspecto que destaca de los relatos es cómo el alumnado ha tomado conciencia de la cantidad de recursos materiales disponibles en el entorno, declarando la importancia de “el aprovechamiento de los materiales o recursos que me puedo encontrar en un aula” (4°CG10P3), “utilizar recursos diferentes ligados también al currículum” (4°CG4P3);

y descubre “materiales variados para poder vivir en sociedad en el día a día” (4°CG6P1). Toma conciencia de otras formas de pensar los apoyos y los recursos cuando se cuenta con la comunidad y destaca cómo los recursos personales se multiplican contando con la “participación del personal del centro o de otras asociaciones” (3°G1P1) o la “colaboración del vecindario” (3°G6P2).

Uno de los aprendizajes que guarda más relación con la esencia del propio ApS y su naturaleza reflexiva es la posibilidad de contrastar la teoría y la práctica en el ejercicio de la práctica pedagógica. En el ApS se ponen en juego estrategias que han trabajado en otras asignaturas de forma “teórica” como es el propio trabajo cooperativo, la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo y funcional: “Es necesario contar con unos principios teóricos que fundamenten nuestra intervención. Hay que construir nuevas teorías a partir de la práctica” (2°AG7P2).

Todo ello es reconocido por el alumnado como valioso, identificándose como andamiaje básico en su formación, a la vez que toma conciencia de la posibilidad de construcción a través del ApS de su propia teoría-práctica.

Los aprendizajes personales y sociales

En este punto emerge la explicitación de los valores que sustentan la propia metodología y que, en muchas ocasiones, resultan de dirigir la mirada hacia el contexto e implicarse en el mismo. Algunas de las aportaciones que manifiesta el alumnado son la oportunidad de desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto, la conciencia de ayuda, la empatía, el compromiso personal y la responsabilidad. Asimismo, muestra una toma de conciencia de la aportación que cada uno puede ofrecer al cambio y como juntos pueden llegar a cambios más intensos, así como descubren que dichos cambios son posibles: “[...] hemos desarrollado una perspectiva más social y solidaria” (4°CG9P3), “Muchos granos de arena pueden dar lugar a una montaña” (4°CG3P3), “La gente se implica, colabora y participa por la consecución de un bien para todos/as ellos/as” (3°G6P2), “[...] respeto, ayuda al otro, empatía, responsabilidad” (3°G3P5), “Ser útiles a los demás” (2°AG12P4).

Muestran que con el ApS se produce un crecimiento personal porque se potencia un autoconocimiento: “debemos ser conscientes de todas nuestras virtudes y posibilidades” (3°G2P5); se hacen conscientes de su “autonomía y la capacidad de resolver problemas reales” (3°G4P5) y se ven capaces de

“adaptarnos, siendo flexibles ante los imprevistos” (4°CG6P2). También argumentan que este tipo de propuestas mejora sus habilidades personales para establecer relaciones interpersonales: Nos ha quitado un poco la timidez y el miedo de ponernos ante personas desconocidas y hablar en público” (2°AG2P3), “He aprendido a trabajar en grupo con personas que no conozco y a ser tolerante con sus ideas y proposiciones” (3°G5P5).

El alumnado comienza a identificar y gestionar sentimientos y emociones. Algunos de los equipos manifiestan haber tenido “sentimientos encontrados” (3°G6P5) y que “no es malo expresar nuestros sentimientos” (4°CG1P3). Además de esto, comienzan a detectar los cambios que se producen en cada persona tales como “adecuar nuestros pensamientos, ideas y opiniones a los demás y a la situación en la que nos enfrentamos” (2°AG2P4), “salir de nuestra zona de confort y ser más autónomas” (3°G2P5), de tal forma que llegan a concluir: “[...] un proyecto que ha desencadenado en una revolución dentro de mi yo. Ya no soy el mismo, ahora soy agente de cambio” (2°AG6P4).

Los aprendizajes relacionados con la profesión docente

El alumnado establece un vínculo entre su desarrollo personal y el aprendizaje de la profesión docente a través de experiencias de ApS; podemos apreciar cómo reflexiona en este sentido. Uno de los principales aprendizajes relacionados con la docencia que manifiesta ha sido tener que enfrentarse a la realización de un diseño didáctico. Llega a la conclusión de que, para realizar un diseño didáctico, es necesario tener en cuenta las ideas previas, inquietudes y necesidades del alumnado como punto de partida. A partir de eso se piensan en unas actividades, espacios, tiempos y materiales para desarrollarlo y organizarlo de forma secuenciada y con sentido.

Asimismo, los equipos ponen el acento en la importancia de realizar una planificación flexible y abierta que tenga en cuenta los diferentes ritmos e imprevistos que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los equipos que en distintos momentos hablan de estas cuestiones, y existe el caso de uno que deja constancia de ello en muy pocas palabras:

[...] tendremos que realizar una programación y planificación de actividades tiempos, recursos y espacios con nuestro alumnado, donde tendremos que tomar en cuenta, por supuesto sus necesidades (2°AG10P3).

Ello nos aleja de un modelo técnico de lo que significa ser docente. Y es que comienzan a tomar conciencia de la importancia de atender a la diversidad de alumnado que podemos encontrar en el aula. Se plantean, como necesidad, tomar en cuenta a todas y todos a la hora de diseñar, por lo que consideran fundamental pensar en un currículum común y diversificado, respetando diferentes ritmos y formas de ser y estar, valorando a cada cual tal y como es.

Finalmente, el alumnado pone de manifiesto que descubren que todas las personas son competentes para aprender, que es su responsabilidad como docentes ser capaces de diseñar estrategias para que esto sea posible y, de igual manera, destacan las diferencias como un punto enriquecedor de la realidad del aula. Desde aquí, descubren su propia formación inicial como un proyecto inacabado.

Es imprescindible que los maestros y las maestras en activo y los maestros y las maestras en formación dispongan de una buena formación en relación con la atención a la diversidad y estén reciclándose continuamente (2ºAG5P2).

A partir de la propia vivencia en ApS, y reflexionado en torno a su experiencia didáctica en la misma, las y los estudiantes empiezan a pensar que es necesario tener en cuenta una serie de aspectos para garantizar una adecuada organización y funcionamiento del aula. Destacan el papel de las normas para articular una convivencia positiva y el entendimiento entre las personas que la conforman. Exponen que es importante que dichas normas sean consensuadas por quienes vivirán el día a día del aula para que sean reconocidas y asumidas con intencionalidad. Asimismo, consideran necesario organizar el aula por equipos de trabajo cooperativos basados en la heterogeneidad; de esta forma el alumnado se enriquecerá de la diversidad y se construirán aprendizajes compartidos desde la zona de desarrollo próximo. Al hablar del trabajo cooperativo comentan también que:

[...] en nuestra práctica educativa debemos eliminar la competitividad y emplear un aprendizaje cooperativo que enseña a compartir, a ayudar a los demás, a disfrutar de los logros conjuntos que serán los permiten los logros individuales (2ºAG5P2).

A través de su experiencia en el itinerario curricular, valoran el papel de la coordinación entre las personas que van a trabajar juntas, ya sea profesorado, familias o comunidad educativa en sentido amplio. Declaran que es imprescindible la existencia de una buena comunicación, confianza y ayuda mutua entre las partes para ser capaces de llegar a acuerdos contruidos desde la tolerancia, flexibilidad y enriquecidos por las diferentes perspectivas poniendo el acento en que “también tendremos que ser flexibles [...] ya que cada uno tendrá un horario y cosas que hacer y tendremos que adaptarnos los unos a los otros” (2ºAG4P4).

Hacen mención especial a la necesidad de la ayuda mutua entre centros educativos e incorporar agentes no educativos del contexto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente expresan que trabajar con personas diferentes a las que están acostumbradas les permitirá, en un futuro, trabajar en un equipo docente de forma cooperativa planteando, incluso, la posibilidad de trabajar dos docentes en el aula de forma conjunta a través de la creación de una pareja pedagógica ya que “el darnos cuenta de que un/a maestro/a no tiene porqué explicar las cosas solo/a, sino que puede pedir ayuda” (3ºG2P5).

La reflexión en el ApS les da la oportunidad de ir configurando su imaginario pedagógico y aquí algunos equipos exponen que el aprendizaje es social y, por consiguiente, se debe procurar un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo y solidario, donde el alumnado tenga un papel activo en el mismo y el docente tome el rol de acompañante. Asumen la importancia del mundo de las emociones y de la construcción de valores tales como compartir, la ayuda mutua y el bien común. Otros apuestan por el aula como un espacio de indagación, de descubrimiento y transformación donde se aprende a través de la investigación. Para garantizar que esto sea así, indican que se deben poner en práctica estrategias consecuentes con este pensamiento tales como el propio aprendizaje-servicio, el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, la creación de talleres multi-edad y la utilización de las tertulias dialógicas (entre otras). En este sentido algunos manifiestan:

[...] jamás se nos hubiera pasado por la cabeza que una maestra pudiese montar una actividad para toda la etapa de E. Infantil, mucho menos que para la misma se colaborase con una asociación (3ºG2P5).

Una transferencia que realizan desde las asignaturas propias del itinerario a su configuración como docentes es que comienzan a repensar la importancia que tiene el lenguaje que utilizan en el día a día de las aulas (y en su vida). Empiezan a darse cuenta de la importancia de cuidarlo, de ajustar el registro lingüístico a diferentes situaciones y de emplear una gramática inclusiva que posibilite el contagio y, de esta manera, conseguir una transferencia educativa a las niñas y niños en sus aulas:

Utilizar un lenguaje inclusivo hará que el alumnado se sensibilice y además comprenda que este gesto de mejorar la gramática escolar haga de sus aulas un lugar donde todas y todos se sienten incluidos y no haya diferencias (2ºAG5P4)

Finalmente, cabe destacar que el alumnado reflexiona a través de sus relatos en torno a lo que puede significar ser un buen docente. Desde del análisis de sus primeras prácticas pedagógicas imaginan una práctica reflexiva de la que son ya capaces de identificar algunos de sus rasgos, como la capacidad de motivar y enamorar pedagógicamente al alumnado o de crear espacios en los que se empodere, porque lo han vivido en primera persona. Se ven conquistando, a través de la autonomía, el respeto de la comunidad educativa en la que se inserten, lo que ofrece seguridad a la hora de tomar decisiones y hacer planteamientos pedagógicos transgresores. Asimismo, destacan la necesidad de reflexionar sobre y en la acción, para alcanzar dicha autonomía y apuntan a la necesidad de tener capacidad de improvisación y ser flexibles en sus propuestas, de ser resolutivos para encontrar alternativas a los contratiempos. Se ven en este tipo de prácticas como capacitados para innovar y reajustar el currículum constantemente, escuchar al alumnado y a la comunidad educativa en sentido amplio. Hacia ello dirigen el fin de su acción docente en educación infantil, que concretan en promover una educación de calidad y solidaria que contribuya al desarrollo de una ciudadanía crítica:

No solo preocuparnos de que sean personas cultas, sino también con buen corazón (solidarias, empáticas, positivas...), ciudadanos democráticos y libres. No se educa “para” la democracia, sino “en” la democracia; no se educa “para” la solidaridad, sino “en” la solidaridad (2ºAG8P2).

A través de la concreción de resultados, se observan notables diferencias entre los aprendizajes desarrollados en las tres asignaturas que conforman el itinerario curricular y, al mismo tiempo, muy vinculados a esas claves competenciales y de contenido que se presentaban en la tabla 1. A través de las producciones del segundo curso se reflejan aprendizajes más relacionados con la primera toma de contacto e indagación en relación con nuevos conceptos del ámbito disciplinar de la educación inclusiva: el desarrollo de valores, la detección de barreras, metodologías orquestables como el aprendizaje y servicio o el trabajo cooperativo, entre otros, que suponen los ejes de la asignatura. Por su parte, en las de tercero se intensifica la reflexión sobre el valor de las diferencias y la riqueza del trabajo en red para la construcción conjunta. Se refleja a la vez una mayor comprensión de qué supone el trabajo cooperativo y un interés del alumnado por ponerlo en acción desde perspectivas inclusivas y con sentido. Finalmente, en cuarto, además de desplegar diseños didácticos más ajustados y contextualizados, proyectan a través de sus producciones sus inquietudes al pensarse como docentes para atender a la diversidad desde una opción inclusiva.

Discusión y conclusiones

Este proceso de indagación ha permitido hacer emerger, con un sentido evaluativo, los principales resultados, en términos de aprendizajes declarados por el alumnado, del diseño y desarrollo de un itinerario idiosincrático en la formación inicial de profesorado. En este el ApS se configura no solo en una propuesta metodológica, sino también es el hilo conductor de una propuesta formativa enraizada en la perspectiva de profesionales reflexivos. Ello se formula a través de una clara propuesta por el desarrollo de un pensamiento práctico. Como ha podido apreciarse en el apartado dedicado a la contextualización, este resulta innovador en su configuración en cuanto que dibuja una propuesta de naturaleza distinta a las experiencias descritas en la literatura (Jacoby, 2014). Y es que lo sitúa en una opción socio-crítica (Deeley, 2016) porque dibuja un escenario de horizontalidad en las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, así como en las de los propios estudiantes en las comunidades donde se articulan los servicios.

Los resultados ponen de manifiesto que la articulación de este tipo de propuestas logra alcanzar la meta educativa, ya que alumnado pone

de manifiesto que hace suyos los contenidos de la misma y el desarrollo de competencias previstas de naturaleza personal y social. Este resultado coincide con los de otras investigaciones en este ámbito como las de Aramburuzabala (2013), pues en este trabajo se evidencia que el itinerario curricular pretende moverse desde la pedagogía crítica y, por consiguiente, promover los valores propios de la justicia social. Ávila (2016), desde el Aprendizaje y Servicio resalta siempre la importancia del papel del alumnado y en su trabajo, plantea la necesidad de entender la participación como un contenido del itinerario formativo; lo que encontramos en el itinerario curricular. Por su parte, Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García-López (2016) dan un paso más allá y comentan que el Aprendizaje y Servicio no solo favorece la participación del alumnado, sino que además posibilita una formación ciudadana, lo cual se recoge también en nuestro trabajo cuando el alumnado señala aprendizajes sociales y de valores. Incluso cuando se proyectan como docentes y no solo se piensan como estudiantes, en la tarea de realizar diseños que tengan en cuenta a todas las personas.

También encontramos relación con el trabajo de Martínez (2018) quien vuelve a poner en valor el aprendizaje y servicio para la consecución de la responsabilidad social. En nuestro caso no es diferente ya que al ponerse en acción en el itinerario, el alumnado se sitúa en el mundo y con el mundo desde una mirada comprometida. Finalmente se puede hacer notar que esta investigación se podría complementar con la implementación del cuestionario propuesto por Rodríguez-Izquierdo (2019), en relación con la identificación de competencias profesionales desarrolladas a través del ApS, lo que podría ser de utilidad para complementar la comprensión del alcance del itinerario.

Aunque lo anterior no deja de ser relevante, lo más significativo que pone de manifiesto esta investigación tiene que ver con la *cualidad* de aquello que aprenden y con *cómo lo aprenden mejor*, si nos situamos en una perspectiva donde aprender mejor significa ser capaz de interpretar qué, por qué, para qué y cómo hacerlo con rigor y hacer transferencias prácticas en su propia actuación. En relación con la cualidad de los aprendizajes, los datos ponen de manifiesto que:

- El alumnado profundiza en su conocimiento sobre la inclusión educativa a través de su puesta en práctica y vivenciándola en los diferentes proyectos, detectando situaciones injustas que anteriormente pasaban

desapercibidas y sabiendo poner nombre a las circunstancias que perciben. Sitúan las claves de la educación inclusiva en la detección de esas barreras, pero también muestran la importancia de los valores como sustento de las prácticas que se ponen en juego.

- El trabajo cooperativo emerge con identidad propia. Tienen la oportunidad no solo de conocerlo, sino de ponerlo en práctica con sentido, configurándose en la estrategia de organización y funcionamiento de los equipos de trabajo. No se trata de una práctica aislada, es transferida a otras acciones en otras asignaturas y la práctica continuada en distintos cursos les permite profundizar en él.
- Los relatos muestran que empiezan a valorar la importancia de las voces del alumnado, condición indispensable en el contexto de una educación cívica, crítica y emancipadora. Se observa cómo, en varias ocasiones, han tenido la oportunidad de pensarse, especialmente, en relación con el tema de la participación.
- Se muestra claramente como el ApS fortalece el desarrollo de procesos reflexivos. De hecho, los resultados podrían ser estudiados a la luz de cómo se han producido los procesos de reflexión individual o en el equipo cooperativo, así como a tenor de que han tenido espacios de encuentro e intercambio que les han permitido pensar y repensar sobre diferentes aspectos (ya sean relacionados o no con el proyecto de Aprendizaje-Servicio) y poder posicionarse ante diferentes situaciones.

Este trabajo muestra que a través de un itinerario curricular de ApS es posible poner en acción una opción para el desarrollo de un pensamiento práctico, que se configura en la intersección entre las posibilidades que ofrece el aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado y los retos que se nos plantean en este sentido en el escenario actual. De entre las ocho aportaciones descritas por Anderson (2000) del ApS a la formación inicial del profesorado, en este estudio no se ha identificado con claridad el reconocimiento por parte del alumnado del propio Aprendizaje-Servicio como una opción innovadora, lo que parece lógico en cuanto a que naturalizan en su propia experiencia este tipo de prácticas. Además, los análisis de los relatos han permitido evidenciar que, si bien existen multitud de transferencias a posibilidades docentes, así como aportaciones a la construcción de su identidad personal y profesional en el ahora, escasamente proyectan estos asuntos al contexto específico de la Educación infantil.

Desde el punto de vista de la devolución de resultados de investigación, este hecho resulta de suma relevancia en cuanto que aporta una visión específica al profesorado que promueve el itinerario que puede ayudar a re-enfocar este asunto.

Notas

¹ EDU 2013-41687-R. IP: doctor Miguel Ángel Santos Rego. Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. Duración: 01/01/2014-31/12/2017. Financiación: 104.060 euros. Resultados disponibles en: <https://www.usc.gal/apsuni/>. Desde esta web también se tiene acceso a otros proyectos actualmente en curso.

² Este proyecto, creado en junio de 2019, se adscribe a la European Association of Service-Learning in Higher Education. La asociación y el observatorio es dirigido por la doctora Pilar Aramburuzabala. Se puede obtener más información de sus actividades y de los resultados en: <https://www.eoslhe.eu/>

³ Cabe destacar la Red de Aprendizaje y Servicio Universitaria: ApS (U), que actualmente desarrolla la mayoría de sus actividades científicas a través de la asociación que emergió de ella. Más información disponible en <https://www.apsuniversitario.org/>

⁴ Estas abordan los siguientes focos de indagación en torno al Aprendizaje-Servicio: a) la incorporación del ApS a las prácticas universitarias partiendo del voluntariado (2005, Universidad de Navarra); más recientemente, la institucionalización del ApS en casos específicos (2016, Universidad Nacional de Educación a Distancia y 2019, Universidad Politécnica de Cataluña) o una rúbrica de evaluación de

proyectos de ApS (2014, Universidad de Barcelona). b) Las orientadas a los resultados de programas de ApS universitario en el estudiantado como la conciencia cívica y como herramienta de participación ciudadana (2015, Universidad de Valencia), de la ética y como formación en valores (2017, Universidad de Barcelona), de distintas dimensiones académicas, personales y sociales (2018, Universidad de Valencia), de sus competencias emocionales (2018, Universidad Autónoma de Barcelona) y desarrollo de pensamiento crítico y acción empoderada en el alumnado (2019, Universidad de Lleida). c) El ApS en la formación de docente, abordando distintos tópicos como el tipo de experiencias que se desarrolla (2016, Universidad Autónoma de Madrid), las competencias profesionales que se desarrollan (2019, Universidad autónoma de Madrid) o el rendimiento del alumnado de este tipo de titulaciones (2019, Santiago de Compostela), en asignaturas concretas de Educación física o en el desarrollo de competencias específicas como el emprendimiento (2012 y 2016, Universidad Jaume I de Aragón), o que ponen en relación a estudiantes de títulos de educación con la escuela (2016 Universidad de Almería), a veces, para desarrollar acciones de tutoría (2016, Universidad de Granada).

Referencias

- Anderson, Jeffrey B. (2000). "Learning in deed: Service-Learning and preservice teacher education", *Service Learning, General*, paper 16. Disponible en: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/16>
- Aramburuzabala, Pilar (2013). "Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 5-11.
- Aramburuzabala, Pilar y García-Peinado, Remedios (2012). "El aprendizaje-servicio en la formación de maestros", *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i*

- Innovació (CIDUI)*, vol. 1, núm. 1. Disponible en: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Ávila, Mercedes (2016). "La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros", *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 20, pp. 153-175.
- Ayuste, Ana; Anna Escofet; Obiols, Nuria y Masgrau, Mariona (2016). "Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes", *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 169-183.
- Ballvé, Marta (2018). *La reflexión, eje clave del aprendizaje-servicio*, Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei/ Fundació Jaume Bofill.
- Benítez, Remedios; Sánchez, Laura y Zarzuela, Ana (2017). "Las parejas pedagógicas como estrategia de atención a la diversidad", ponencia presentada en las II Jornadas de Innovación Docente Universitaria, julio, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Billig, Sheley y Waterman, Alan (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*, Londres: Routledge.
- Carbonell, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, Jaume y Carrillo, Isabel (2008). "Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia", en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro, pp. 151-176.
- Carrington, Suzzane y Sagers, Beth (2008). "Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 795-806.
- Carrington, Suzzane y Selva, Gitta (2010). "Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs", *Higher Education Research and Development*, vol. 29, núm. 1, pp. 45-57.
- Chiva, Óscar y Gil-Gómez, Jesús (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Barcelona: Octaedro.
- Chiva, Óscar; Gil-Gómez, Jesús; Corbatón-Martínez, Raquel y Capella-Peris, Carlos (2016). "El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 2, pp. 70-94.
- Deeley, Susan (2016), *El Aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*, Madrid: Narcea.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks: Sage.
- Donahue, David M. (1999). "Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, núm. 6, pp. 685-695.
- Eyler, Janet y Giles, Dwight E. (1999). *Where's the learning in Service-learning?*, San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Escoda, Esther (2018). *Eficacia del Aprendizaje-servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: Una experiencia desde la titulación de trabajo social*, tesis doctoral, Valencia: Universitat de Valencia.

- Escofet, Anna (2020). "Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 169-182.
- Esparza, Mireia; Morín, Victoria y Rubio, Laura (2018). "La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 6, pp. 97-114.
- Folgueiras, Pilar; Luna, Ester y Puig, Gema (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 159-185.
- Francisco, Andrea y Moliner, Lidón (2010). "El aprendizaje servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 69-78.
- García-Gómez, Teresa (2011). "Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp.125-141.
- García-García, Mayka y Cotrina García, Manuel (2015). "El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 8-25.
- García-Huidobro, Rosario (2016). "La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa", *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm.34, pp.155-177.
- García-Pérez, Ángela (2019). *Service learning and responsible university social innovation in the project Hiri Lagunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4All*, tesis doctoral, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Geva, Esther (2017). *La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Una experiencia de Aprendizaje Servicio*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gezuraga, Monike (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización*, tesis doctoral, Lejona: Universidad del País Vasco.
- Gijón, Mónica (2013). *Aprendizaje servicio e inclusión social*, Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei /Fundació Jaume Bofill.
- Gil-Gómez, Jesús; Moliner, Odet; Chiva, Óscar y García-López, Rafaela (2016). "Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-73.
- Giles, Francisco Javier; Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2019). "Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico", *Revista Publicaciones*, vol. 49, núm. 4, pp. 69-87.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1986). "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 213-238.
- Habermas, Jürgen (1979). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

- Imbernón, Francisco; Gimeno Sacristán, José; Rodríguez Martínez, Carmen y Sureda, Jaume (2017). “El profesorado, su formación y el trabajo educativo”, documento provisional a debate núm. 1, *Por Otra Política Educativa* (sitio web). Disponible en: <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Jacoby, Bárbara (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jouannet, Chantal; Montalva, José Tomás; Ponce, Camila y Von Borries, Vicent (2015). “Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior”, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 1, pp. 112-131.
- Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn (2008). “Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education... Reconstructing the past to embrace the future”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 7, pp. 1799-1812.
- Lago, José Ramón y Pujolàs, Peré (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar)*, Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, María del Mar; Mella, Igor; Sotelinos, Alexandre y Santos Rego, Miguel Anxo (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Lyer, Radha; Carrington, Suzanne; Mercer, Louise y Selva, Gitta (2018). “Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 133-147.
- Luna, Esther (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Manzano, Vicente (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior, ponencia presentada en *VI Jornadas de Docencia en Psicología*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, Antonio (2018). “El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria”, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 5, pp. 142-145.
- Martínez, Miquel (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez-Domínguez, Begoña; Martínez-Domínguez, Isabel; Alonso, Israel y Geruzaga, Monike (2013). “El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 21, pp. 99-117.
- Mayor, Domingo (2019). “El Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, pp. 9-28.
- Mayor, Domingo y Rodríguez, Dolores (2016). “Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2, pp. 535-552.

- Mitchell, Tania (2008). "Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, núm. 2, pp. 50-65.
- Oller, Maite; Carme Navas y Carrera, Judit (2018). "Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 275, pp. 45-50.
- Opazo, Héctor; Ramírez, Chenda; García-Peinado, Rocío y Lorite, Manuel (2015). "La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC)", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 144-157.
- Opazo, Héctor; Aramburuzabala, Pilar y Cerrillo, Remedios (2016). "A review of the situation of service-learning in higher education in Spain", *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 75-91.
- Opazo, Héctor; Aramburuzabala, Pilar y McIlrath, Lorraine (2019). "Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 3, pp.15-22.
- Páez, Mireia y Puig, Josep María (2013). "La reflexión en el Aprendizaje servicio", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp.13-32.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2010). "Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 37-60.
- Puig, Josep María (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*, Barcelona: Octaedro.
- Puig, Josep María (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio*, Barcelona: Graò.
- Puig, Josep María (2018). "Difusión y arraigo del aprendizaje-servicio", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 6, pp.154-169.
- Pujolàs, Peré (2008). *9 ideas clave. El Aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.
- Rodríguez-Gallego, Margarita (2014). "El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm.1, pp. 95-113.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2019). "Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 36, núm. 1, pp. 63-73.
- Roos, V; Temane, Q. M.; Davis, L.; Prinsloo, C.E.; Kritzinger, A.y Wessels, C. (2005). "Service learning in a community context: learners' perceptions of a challenging training paradigm", *South African Journal of Psychology*, vol. 35, núm. 4, pp. 703-716.
- Root, Susan; Callahan, Jane y Sepanski, Jungsywan (2002). "Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 8, núm. 2, pp. 51-59.
- Rubio, Laura y Escofet, Ana (coords.) (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*, Barcelona: Octaedro.

- Sales, Auxiliadora; Moliner, Odet y Traver, Joan (2019). "Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social", *Fuentes*, vol. 21, núm. 2, pp. 177-188.
- Santos-Rego, Miguel Ángel; Lorenzo-Moledo, María del Mar y Priegue-Caamaño, Diana (2009). "Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp.289-303.
- Sánchez, Laura; Benítez, Remedios; Quesada, Victoria y García, Mayka (2019). "Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado: el aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 3, pp.185-203.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Smith, Karl; Sheppard, Sheri D.; Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2005). "Pedagogies of engagement: Classroom-based practices", *Journal of Engineering Education*, vol. 94, núm. 1, pp. 87-101.
- Stenhouse, Laurence (1982). *Papers on case-study research in education*, Norwich: Centre for Applied Research in Education-Universidad de East Anglia.
- Swick, Kevin y Michael Rawls (2000). "The voices of preservice teachers on the meaning and value of their service-learning", *Education*, vol. 120, núm. 3, pp. 461-468.
- Tapia, Nieves (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias", en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro, pp. 27-56.
- Winterbottom, Christian; Lake, Vicky E.; Ethridge, Elisabeth A.; Kelly, Loreen y Stubblefield, Jessica L. (2013). "Fostering social justice through Service-Learning in early childhood teacher education", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 33-53.
- Zayas, Belén; Gozávez, Vicent y Gracia, Javier (2019), "La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior", *Revista Complutense de Educación*, vol. 30 núm. 1, pp. 1-15.

Artículo recibido: 23 de enero de 2020

Dictaminado: 13 de abril de 2020

Segunda versión: 6 de mayo de 2020

Aceptado: 7 de mayo de 2020

TEORÍA DEL ACTOR-RED Y CONTEXTOS ESCOLARES

ANTONIA CANDELA / GABRIELA NARANJO / MARÍA DE LA RIVA / JORGE MORENO / JOHANNA REY

Resumen:

Este artículo presenta ejemplos empíricos de análisis etnográficos sobre la interacción entre docentes y alumnos en aulas de clases de ciencias de diferentes niveles educativos en México y Colombia. El propósito es mostrar cómo enriquece la Teoría del Actor-Red (TAR) el análisis de las prácticas cotidianas en estos espacios. Los ejemplos que se presentan fueron analizados previamente incorporando aproximaciones como la etnometodología y el análisis multimodal, dando centralidad a los agentes humanos. La incorporación de recursos teóricos provenientes de la TAR permitió explorar también la agencia de los elementos no humanos. Interesa estudiar la complejidad de las acciones educativas en las aulas y los cambios, que se pueden mostrar al analizar la interacción entre entidades humanas y no-humanas poniendo en juego conceptualizaciones como: traducción, cadena de traducciones, redes, punto de paso obligatorio, inscripciones, entre otras, aportadas por la TAR.

Abstract:

This article presents empirical examples of the ethnographic analysis of the interaction between teachers and students in science classrooms at various educational levels in Mexico and Colombia. The purpose is to show how the Actor-Network Theory (ANT) enriches the analysis of everyday practices in these spaces. The presented examples were previously analyzed by incorporating approximations such as ethnomethodology and multimodal analysis, centering on human agents. The incorporation of theoretical resources from ANT allowed exploring the agency of nonhuman elements as well. It is of interest to study the complexity of educational actions in the classroom and changes, which can be shown by analyzing the interaction between human and nonhuman entities, with conceptualizations such as: translation, chain of translations, networks, intermediaries, enrollment, and other concepts contributed by ANT.

Palabras clave: etnografía; Teoría del Actor-Red; interacción en el aula; enseñanza de ciencias.

Keywords: ethnography; Actor-Network Theory, classroom interaction; science education.

Antonia Candela y Jorge Moreno: investigadores del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Calzada de los Tenorios 235, colonia Granjas Coapa, Tlalpan, 14330, Ciudad de México, México. CE: acandela@cinvestav.mx (ORCID: 0000-002-9001-4451); psiquea24@yahoo.com.mx (ORCID: 0000-0003-3440-6044).

Gabriela Naranjo y María de la Riva: profesoras-investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. CE: gabynarflo@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-6849-3436); maridelariva@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-6215-3289).

Johanna Rey: investigadora de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Bogotá, Colombia. CE: reyjohanna@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2450-4751

Introducción

Un grupo de investigadores que nos hemos dedicado al estudio de procesos educativos en contextos de aulas escolares de diferentes niveles, exploramos en este artículo el potencial de la Teoría del Actor-Red (TAR) para analizar y comprender cómo se producen los cambios cuando se incorpora la agencia de las entidades no-humanas en las descripciones de estos procesos.

La etnografía es la orientación teórico-metodológica que ha fundamentado nuestro trabajo, dado nuestro interés por comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de sus actores. En el camino que hemos recorrido para analizar de manera cada vez más profunda la compleja actividad escolar, también hemos utilizado diferentes recursos teóricos y metodológicos que han enriquecido nuestra mirada.

La psicología discursiva (Edwards y Potter, 1992) y el análisis conversacional, fundamentado en la etnometodología (Moreno, 2018), nos han permitido ahondar en los detalles de la interacción discursiva en los salones de clase; mientras que el enfoque multimodal nos ha brindado herramientas analíticas para estudiar la materialidad del aula como un complejo de signos multimodales que regulan la vida social que ahí acontece (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001; Naranjo, 2011) y el uso que hacen los actores de un conjunto de modos semióticos (habla, gestos, miradas, movimientos, imágenes, etc.), adicionales a los verbales, para dar cuenta de procesos de interacción en las aulas.

Los trabajos de Nesper (1994, 2012) fueron referentes importantes para identificar a la TAR como un recurso con gran potencial analítico que nos condujo a otros autores como Latour (1987) y Callon (1986) para tratar de entender de qué manera se ensamblan los actores humanos y los no-humanos para influir en los procesos educativos.

Se asume que las cosas cotidianas y partes de esas cosas –animales, recuerdos, intenciones, tecnologías, bacterias, mobiliario, productos químicos, plantas, etc.– tienen la capacidad de ejercer fuerza y entrelazarse, cambiar y ser cambiadas de forma mutua. Cuando se ensamblan, forman asociaciones o redes que pueden mantener su expansión hasta extenderse a través de grandes espacios, largas distancias o periodos de tiempo. En el proceso, tales redes pueden llegar a ser más o menos duraderas (Fenwick y Edwards, 2012:3)

De acuerdo con Latour (2005), el proyecto general de la TAR implica el rastreo de nuevas asociaciones y el estudio del diseño de sus ensamblajes (articulaciones) en donde las entidades no-humanas también pueden actuar sobre el contexto. Siguiendo a Law (2016), tomamos en cuenta que la terminología de la TAR opera de manera diversa en diferentes estudios, ya que está diseñada para llegar a ser teóricamente situada y específica, de modo que sea responsiva a la variedad de prácticas y lugares. La sugerencia es que, desde la TAR, se privilegie mostrar los términos en la práctica, más que insistir en el uso abstracto de un conjunto general de principios. Esto es importante, ya que nos interesa mostrar la manera en que los términos de la TAR nos permitieron enriquecer nuestros estudios etnográficos sin menoscabo de la pluralidad y singularidad con las que describimos los contextos escolares. De acuerdo con Nesper (2012), así como la TAR supone bases empíricas, su significado pleno emerge de los análisis de casos y son estos análisis los que obtienen resonancia cuando son trasladados o articulados con otros estudios.

Sin embargo, para los fines de este trabajo, conviene definir algunos de los conceptos centrales de la TAR que utilizamos en los análisis empíricos que presentaremos en el artículo. El **actor o actante**, es una entidad que puede ser humano o no-humano y se define por lo que hace. Pero un actor también puede ser el ensamblaje entre entidades humanas y no-humanas conectadas para producir cambios. La **traducción** se refiere a todos los desplazamientos que se verifican a través de actores cuya mediación es indispensable para que ocurra cualquier acción. Las **cadena de traducción** hacen referencia al trabajo mediante el cual los actores modifican, *desplazan y trasladan* sus distintos y contrapuestos intereses (Latour, 2001:370). La **inscripción** es donde se fija una entidad que luego puede circular por tiempos y espacios diversos. Esta noción hace referencia a una entidad cuando se materializa en un signo, en un archivo, en un documento, en un trozo de papel, en una huella. Las inscripciones pueden ser susceptibles de superposición, de combinación y movilización, permitiendo nuevas traducciones. Por su parte, la referencia que circula alude a aquellos significados que se mantienen presentes y constantes a lo largo de una serie de traducciones (Latour, 2001).

Desde la TAR se entiende la acción como un ensamble de agencias humanas y no humanas constituidas en una red cuyos hilos pueden ser rastreados en el tiempo y el espacio (Pozas, 2015). En este sentido, es lo

humano articulado con lo material (las inscripciones, espacios, y objetos materiales o simbólicos) lo que posibilita la producción de significados e impacta en los procesos educativos abriendo, limitando y, en general, colaborando en la construcción de la vida social de aulas y escuelas.

Ahora bien, al considerar la temporalidad para la realización de nuestros análisis desde la TAR, tomaremos en cuenta que la asociación de las entidades es momentánea ya que en un tiempo posterior se pueden ordenar de manera diferente. El argumento es que para indicar que hay asociaciones se necesita mostrar lo que hacen los elementos humanos y no-humanos cuando están juntos, es decir, el trabajo que se visibiliza por la traducción. Por ello, en este trabajo, nos proponemos responder a preguntas como: ¿de qué manera se vinculan las entidades humanas y no-humanas en diversos contextos escolares?, ¿qué características de los actores se mantienen estables y cuáles cambian?, ¿qué cambios educativos se dan bajo la influencia de estos ensamblajes?

Con base en los planteamientos sociomateriales de la TAR, se pretende mostrar cómo actúan los ensamblajes de entidades educativas (aulas, alumnos, docentes, currículos, enseñanza) que ordenan y gobiernan las prácticas educativas y así acceder a su complejidad. No interesa tanto lo que las entidades significan sino lo que cada una de ellas hace al ensamblarse en **asociaciones** que se modifican continuamente por los efectos de la agencia en las interacciones recíprocas (simetría) de entidades humanas y no-humanas.

Los ejercicios analíticos que presentamos a continuación retoman datos empíricos que provienen de trabajos etnográficos realizados, tres de ellos, en niveles escolares básicos y dos de educación superior, tanto en México como en Colombia. El ejercicio consistió en retornar a los casos estudiados desde los referentes de la TAR, con el propósito de explorar lo que esta mirada nos aporta en la comprensión de los fenómenos educativos. La variedad de los ejemplos que presentamos nos permite ejemplificar la utilidad de los conceptos de la TAR, especialmente en las descripciones etnográficas que no consideran a los no humanos.

En los dos primeros ejemplos se destacan los procesos de ensamblaje que se establecen entre maestros, estudiantes, objetos de enseñanza y aprendizaje como libros, pizarrón, cuadernos, materiales de experimentación y representación, en situaciones áulicas donde se visibilizan cadenas de traducción, principalmente de los contenidos. En el tercer y cuarto ejemplos

se observa que la traducción de la identidad de los estudiantes se da través de roles asumidos en la resolución de problemas, en un caso, y en el otro en la articulación entre el entorno material y el social. En ambos se destaca cómo producen acciones humanas, las entidades no humanas. El último análisis se centra en la agencia de los actores a través del rastreo de una cadena de traducciones visibilizada por los efectos que unos actores tienen sobre otros y la forma como estos transitan a través de diferentes redes.

Procesos de traducción

en una actividad experimental de un aula de primaria

Pedro, un profesional en psicología que ejerce como maestro de tercer grado de primaria en una escuela rural de la ciudad de Bogotá, Colombia, con sus 23 estudiantes, niños campesinos con edades entre los 7 y 9 años, se encuentra en clase de ciencias naturales, discutiendo alrededor de un experimento titulado *el lavamanos*. Esta actividad surge de la tarea que el docente dejó a los alumnos la clase anterior: *realizar un experimento en casa, el que quisieran*. Para este profesor el desarrollo de actividades experimentales parece ser la forma privilegiada de conectar a los alumnos con las prácticas y los modos de razonar de la comunidad científica (Candela, Naranjo y De la Riva, 2014).

La situación educativa que aquí se presenta proviene de un estudio realizado en escuelas primarias públicas colombianas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales (Rey-Herrera, 2014). En este ejemplo interesa rastrear desde la TAR (Latour, 2005), de qué manera entidades humanas y no humanas se vinculan en la producción del conocimiento científico escolar y cuál es la referencia que circula a lo largo de las diversas traducciones en las que estas entidades se ven insertas durante la actividad experimental.

Con ayuda de fotografías y un fragmento de la interacción discursiva en clase de ciencias, presentamos la situación educativa que se analiza. En la figura 1, se puede apreciar el momento en el que los estudiantes, Ángel y Jesús, presentan el experimento *el lavamanos*; el cual fue construido a partir de la información que encontraron en un libro de texto de ciencias que uno de ellos tenía en su casa. La elección de este experimento se debió a que *lo consideraron de fácil elaboración*. Para este momento de la interacción, ya son diferentes entidades humanas y no humanas, de espacios y tiempos distantes, las que intervienen en la práctica y se unen para ensamblar el experimento que los niños llevan al espacio-tiempo de

la clase: el pedido del maestro, las acciones de los estudiantes, el libro de texto y los diferentes materiales empleados para su realización –botella plástica con su tapa, pitillo o popote y agua–.

FIGURA 1

Ángel y Jesús muestran el lavamanos



Para realizar la demostración *del lavamanos* en el aula, los niños emplean una silla para que Ángel se pare sobre ella y lograr así que todos sus compañeros observen qué es lo que ocurre cuando se le quita la tapa a la botella. A medida que Ángel realiza esta acción, el agua fluye a través del pitillo y Jesús extiende sus manos para recibir el agua y simular que se las lava. Nótese que los estudiantes transforman la botella de plástico y el pitillo en un artefacto que les posibilita controlar la salida de agua y, con ello, transportar y reproducir el funcionamiento de un lavamanos en el espacio de la clase.

Mediante estas traducciones, cada una de las entidades humanas y no-humanas implicadas sufre cambios: los objetos articulados se convierten en un lavamanos portátil y los estudiantes pueden observar que una botella, además de ser un objeto contenedor y transportador de líquido, puede emplearse junto con otros elementos para configurar un artefacto mucho más complejo que sirve para lavarse las manos.

Cuando Ángel y Jesús terminan la demostración del experimento, el maestro que ha estado atento genera la siguiente interacción:

Secuencia 1: Producción de explicaciones

MO: ¡Esperen! ¡Esperen! Explíquenme qué es lo que van a demostrar
 JESÚS: ¡Un lavamanos!
 MO: ¿Con qué fuerza trabaja? Ahí hay una cosa que todavía no hemos visto
 ÁNGEL: ¿Con el aire?
 MO: Con aire. ¡Ah! Bueno, explíquenlo.
 JESÚS: Profe, porque el aire empuja al agua para que salga por el pitillo
 MO: ¿Empuja el qué?
 NIÑOS: El aire.

La intervención del maestro, orientada hacia la identificación de la fuerza con la que *el lavamanos* trabaja, permite ver cómo el experimento se transforma en un escenario que permite visibilizar un contenido curricular de la enseñanza de las ciencias, en este caso, la acción de una fuerza; referencia que parece circular a lo largo de la situación de enseñanza.

En un primer momento de la secuencia, para los niños la acción de girar la tapa de la botella solo mostraba que el agua fluía por el pitillo. Ahora, vemos que Ángel, ensamblado con la orientación docente y el montaje experimental, hace visible una entidad que turnos atrás no había percibido: *la fuerza del aire*. La articulación entre estas distintas entidades traduce al experimento en un actor capaz de visibilizar un contenido escolar y, por ende, de permitir a los niños identificar que el aire puede ser la fuerza con la que funciona el lavamanos.

En esta serie de interacciones y transformaciones, el maestro orienta a los estudiantes a construir posibles explicaciones: “*Con aire. ¡Ah! Bueno, explíquenlo*”. Ante este pedido, Jesús argumenta que *el aire empuja al agua para que esta salga por el por el pitillo* (línea 6). Este razonamiento parece surgir de la red de relaciones que el niño logra entablar entre los elementos heterogéneos dispersos en el tiempo y en el espacio, como la tarea, el libro de texto, la realización del experimento, la información escolar, el lavamanos, la referencia al contenido escolar específico, las orientaciones del docente, la participación de sus pares y los conocimientos adquiridos en espacios y tiempos distantes (Nespor, 1994), esto es, a lo largo de las diversas traducciones que cada una de las entidades humanas y no humanas han sufrido en la interacción.

Cuando el maestro escucha la explicación que ofrece Jesús, como validando el argumento, se acerca al artefacto y con ayuda de un marcador que tiene entre sus manos señala la parte superior de la botella e indica que allí se encuentra el aire que ejerce la fuerza sobre el agua para que salga por el pitillo (figura 2).

FIGURA 2

El profesor indica dónde se encuentra el aire en la botella



Como se puede ver en la figura 2, con esta acción, el profesor desplaza la mirada de los niños hacia el interior del artefacto para que identifiquen que en la parte aparentemente vacía se encuentra el aire y, con ello, lo muestra como un actor que ejerce fuerza sobre el agua. En este complejo ensamblaje de elementos sociomateriales ligados a un proceso de traducción, los estudiantes logran disminuir la distancia entre el lavamanos y la referencia al contenido abstracto y comprenden que el aire a pesar de que no se ve ocupa un espacio y es capaz de ejercer presión sobre otros cuerpos, como el agua.

Rastrear en detalle la serie de asociaciones y traducciones que se producen entre los niños, el maestro y los diversos elementos que componen el artefacto pone en evidencia la agencia que cada una de estas entidades despliega para hacer circular —a lo largo de la clase— el referente del contenido científico escolar, la presión atmosférica. La articulación de los estudiantes y el docente con el artefacto se configura como una red de

relaciones que propicia que los alumnos se conviertan en actores, esto es, que expongan el experimento, pongan a prueba sus ideas, las contrasten con la evidencia empírica y propongan explicaciones relacionadas con el fenómeno que se estudia.

A partir de lo anterior se puede afirmar que emplear una aproximación analítica alternativa como lo es la TAR, desde dos de sus nociones: traducción y referencia circulante, resulta potente para examinar las múltiples entidades humanas y no humanas que intervienen en la práctica y las diversas interconexiones que entre estas se producen para elaborar explicaciones sobre los fenómenos naturales en el aula. Hacer visible la asociación entre el “lavamanos”, los alumnos y el maestro en esta clase es una forma de mostrar los complejos procesos y traducciones que ocurren en las aulas cuando se llevan a cabo actividades experimentales.

Articulación de los objetos de inscripción para traducir un concepto de Física

Para Callon (1986), los científicos representan sus objetos de estudio a través de entidades materiales que los contienen y el conocimiento se va profundizando al pasar de una forma de representación a otra como una cualidad a través de una cadena de transformaciones (Latour, 2001). Esta cadena es movilizadora y estabilizada dando por consecuencia que parte de su significado se pierda y otra se conserve. Ya inscritos (materializados) los conocimientos son devueltos al mundo estabilizados. De manera semejante en las escuelas, las representaciones curriculares de la ciencia son movilizadas a su interior por medio de las prácticas disciplinarias (Nespor, 1994) en las cuales pueden sufrir cambios como efecto de su uso específico. La cadena de traducciones en las aulas se apoya en *producciones representacionales* (Nespor, 1994) que articulan las entidades materiales con los profesores y los estudiantes que las usan individualmente, por equipo o en grupo y que al vincularse pueden contener, movilizar y estabilizar las representaciones del contenido.

El siguiente ejemplo surge de una investigación de corte etnográfico sobre clases de ciencias en una escuela secundaria de la Ciudad de México (De la Riva, 2011). Este estudio destaca el uso de objetos como el pizarrón, el cuaderno, el libro y el material de experimentación, que ocupan un lugar en la *cadena de traducciones* del contenido escolar. Por tanto, las conexiones de los docentes y alumnos, con diferentes representaciones e

inscripciones, forman parte de una trayectoria, como una serie de puntos de paso obligatorio que el currículum, la escuela y el profesor imponen. Así, el estudiante que aprende es el que logra moverse en conexión con las representaciones del contenido, con los objetos y a través de las trayectorias escolares establecidas.

Los profesores en secundaria dedican mucho tiempo a la inscripción (Latour, 2001) de un solo contenido a través de varios objetos, pues los contenidos son escritos y dibujados varias veces, resumidos y copiados, son almacenados por los alumnos en cuadernos, carpetas y álbumes y anotados en agendas y listas de cotejo. Estos objetos son instrumentos de inscripción con los que los docentes y alumnos transforman el contenido y al mismo tiempo lo estabilizan.

En el siguiente ejemplo se analiza cómo los actores de la interacción en el aula escolar construyen un apunte escrito sobre el tema “Palancas de 1º, 2º y 3º género”. En una primera sesión, el docente inscribe la palanca en un esquema formado por cuatro piezas recortadas en plástico fomi, mismo que junto con los alumnos y el docente se constituye en el actor del aprendizaje. Cada palanca se adhiere al pizarrón por medio de un imán: un triángulo que es el apoyo (A), una barra (B), un cuadrado que es el peso o resistencia (R) y una manita que es la fuerza (P). Este material constituye un dispositivo de representación intermedio, es decir, que se parece a las herramientas, pero al mismo tiempo permite ubicar cada elemento abstracto (por medio de los símbolos A, B, R, P) y sirve para representar los movimientos de la palanca y para cambiar de lugar los elementos cuando se trata de un tipo de palanca diferente.

Articulado con este dispositivo, el profesor puede explicar verbalmente que la palanca es una máquina simple, describir cómo funciona y según esto clasificar algunas herramientas por el tipo de palanca (1º, 2º y 3º géneros) que utilizan. El profesor actúa cada ejemplo o dibuja la herramienta, de tal manera que la inscripción es complementada. También da a los estudiantes una hoja con imágenes de herramientas que se utilizan en la vida cotidiana para que anoten a qué tipo de palanca pertenece. Con esta inscripción representa de una manera más estable los ejemplos de palancas. Las inscripciones son susceptibles de superposición y combinación, permitiendo así que la referencia (la palanca) se traduzca en representaciones más o menos abstractas. Esta traducción, cuando es comprendida por los estudiantes, puede ser utilizada de manera inversa, como cuando en una

sesión posterior el docente pasa a diferentes estudiantes al pizarrón para reacomodar las piezas del esquema según el tipo de palanca.

En una sesión posterior el profesor explicó de nuevo los símbolos utilizados, dibujó un esquema semejante al del plástico y finalmente escribió una tabla con las “fórmulas” de los tres tipos de palancas y los estudiantes copiaron esta información en su cuaderno. En el fragmento 1 se presenta la transcripción del contenido.

Fragmento 1: Transcripción del cuaderno

- 1) Propósito: Que el estudiante conozca la diferencia entre los géneros de la palanca
 Propósito 2: El estudiante conocerá los elementos y funciones de una palanca
 Propósito 3: Que el estudiante conozca los componentes de una palanca

- 2) Función de las máquinas simples

1. Facilitar el trabajo, disminuye la fuerza
2. Disminuye el tiempo de trabajo
3. Multiplican la fuerza

- 3) Componentes de una palanca

Símbolo

B Barra rígida. Se apoya en el apoyo y en ella se aplican las dos fuerzas

R Fuerza de resistencia. Es la fuerza que ejerce el cuerpo

A Punto de apoyo. Donde se apoya, gira o se mueve la fuerza

P Fuerza que se aplica

- 4) Géneros

1º	2º	3º
P R	R	PR
____B____	____B____	____B____
A P	A A	

- 5) Componentes

1º P A R

2º P R A

3º A P R

- 6) Conclusión: La diferencia entre los géneros es la posición de los componentes

En la inscripción (3) está el significado de cada símbolo como componente de una palanca. Pero esos símbolos juegan el papel de la cosa que se va a transformar en la inscripción (4), con nuevos signos: dibujos-esquemas muy parecidos al esquema movable. Y estos son los símbolos que se sintetizan en los nuevos signos de una inscripción (5), aún más abstracta, ya que son “fórmulas”. Los signos son “cosas” sobre las que se puede ejercer acción, que al re-inscribirse por su articulación con los alumnos o con el docente, se representan en nuevos signos. Esas palabras escritas en la página del cuaderno son un documento-archivo, que juega el papel de “cosa”, de objeto estable, con un contenido estabilizado que podrá ser utilizado en una nueva acción al leerlo y compararlo con otros objetos del mismo tipo.

Este objeto estable también podría ser contrastado, discutido y ejemplificado siguiendo la trayectoria establecida por el profesor. Cada vez que el contenido es traducido en un objeto diferente por su articulación con los agentes humanos, ese paso hace un nuevo signo (cosa). Después esa cosa sirve de medio a la acción que, articulándose con otro alumno o con el docente, producirá un nuevo signo. Por ejemplo, la palabra escrita contiene signos (letras en fórmulas) y es una cosa hecha con tinta sobre papel, esta cosa puede utilizarse si los estudiantes la leen, así ejercen acción con ella y producen nuevos signos (palabras habladas) que son cosas hechas con sonidos.

Esta cadena de traducciones permite que el contenido, en este caso los géneros de la palanca, se vaya articulando desde la red de experiencias empíricas, cotidianas de los estudiantes, al uso del dispositivo sobre el pizarrón como telón de fondo, como base para pasar de las explicaciones del profesor al cuaderno y para que finalmente se produzca el *referente* del contenido. En consecuencia, es posible que cada estudiante articule de manera más o menos parecida la trayectoria del contenido.

En la secundaria comúnmente el contenido escolar se estabiliza al quedar plasmado en un escrito dictado, copiado o resumido. El cuaderno de apuntes es el principal documento-archivo en la inscripción de los referentes. El énfasis puesto en la estabilización escrita, dibujada o graficada antes que en lo dicho o experimentado, se entiende como si las representaciones que contiene fueran más cercanas al contenido que finalmente se evaluará en una nueva inscripción llamada examen, los productos finales son siempre trazos escritos que hacen más simple el juicio de los demás

(Latour, 1987: 15-16). Lo escrito evidencia los *puntos de paso obligatorio* en tanto inscribe lo “correcto”, lo pedido por el profesor o lo importante para la evaluación. Establecen una forma de proceder en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el campo de las ciencias.

Los grupos de estudio para resolver problemas, como agentes de formación disciplinaria

Los problemas son importantes para la formación disciplinaria de los alumnos de física tanto en México como a nivel internacional (Nespor, 1994). Los docentes que imparten las clases, así como los libros de texto, utilizan los problemas para que los alumnos muestren su apropiación de la teoría en una de las prácticas disciplinarias más importantes de los físicos, y lo hacen a través de las tareas, generalmente diseñadas por los profesores. Estos problemas frecuentemente son muy complejos y requieren que se analice el contexto y las condiciones planteadas, para buscar posibles estrategias para resolverlos y finalmente aplicar los recursos matemáticos que permitan elaborar una solución. Esta dificultad conduce en casi todas las carreras de física a la organización de los estudiantes en grupos de estudio para colaborar en la resolución de las tareas.

El siguiente es un análisis, obtenido de un trabajo etnográfico realizado en la carrera de Física de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Candela, 2010). En este caso, analizamos las interacciones entre los alumnos cuando realizan su tarea semanal. En todas las entrevistas realizadas a los estudiantes, ellos plantean que para sobrevivir en la carrera se vieron en la necesidad de organizarse en grupos de estudio para resolver los problemas de la tarea. Estas situaciones permiten examinar la agencia de las entidades humanas (los estudiantes) articuladas con las no-humanas (los problemas de la tarea) para producir cambios educativos. Retomo el término de traducción usado por Latour (1987) para describir lo que ocurre cuando las entidades (humanas y no humanas) se conectan modificándose mutuamente, por el efecto de simetría, al formar ensambles que van cambiando en el tiempo. La traducción aquí se refiere a los procesos que generan efectos ordenadores como las instituciones, los recursos, los agentes o las organizaciones (Law, 2016).

En el siguiente ejemplo (fragmento 2) analizaremos cómo actúa ese ensamblaje entre estudiantes en estos grupos de estudio y los problemas de tarea (Candela, 2018).

Fragmento 2:

Trabajo entre pares

Tres estudiantes se citan en la biblioteca para resolver los problemas de tarea. Reiner le explica a Alejandra y a Arturo la estrategia general de lo que hizo en su casa para resolver un problema. Después de la explicación cada uno de ellos empieza a revisar sus notas de clase para hacer las operaciones matemáticas que resuelven el problema siguiendo el procedimiento sugerido por Reiner. Posteriormente verifican el resultado los tres.

El ensamble del problema con los tres alumnos conduce a una acción coordinada, pero con participaciones diferenciadas en una tarea que parece asumirse como colectiva más que como competitiva. En este caso Reiner asume una identidad de guía al plantear a sus compañeros la estrategia para la resolución del problema. La operacionalización matemática del problema se realiza de manera individual y al final los tres estudiantes la someten a consenso para confirmar su adecuación, en lo que se puede llamar como mutua supervisión (fragmento 3).

Fragmento 3:

Trabajo entre pares

Rosa se acerca a la mesa donde estaba trabajando Reiner y le pregunta por el problema número 4. Él le da una hoja de papel con la resolución del problema que hizo Lilia, otra estudiante del grupo de estudio que no estaba en ese momento, y sigue trabajando sobre el mismo problema. Rosa se pone a revisar el problema 4 y rehace las ecuaciones.

El papel que juega Reiner en la primera situación no es el mismo que él tiene en la situación mostrada en el fragmento 3 cuando le solicita a Lilia que le indique cómo hizo otro problema, el número 4 y ella le pasa la hoja en donde lo tiene resuelto y Reiner lo toma como referente para orientar su trabajo. Se muestra aquí una articulación entre el trabajo individual y el colectivo donde la traducción que se va realizando de los problemas para

ser resueltos construye roles cambiantes de los alumnos en el grupo de estudio, que se alternan en relación con cada actividad y problema particular. Parece entonces que cada problema actúa modificando la organización y los roles de los estudiantes en el grupo de estudio y trabajan de manera diferenciada pero coordinada para construir la solución de cada problema, en un efecto de simetría entre estudiantes y problemas, produciendo por tanto diversas traducciones.

Los problemas en la carrera de Física –al articularse con los grupos de estudio– construyen traducciones que son desplazamientos indispensables para que ocurran acciones como: procesos de razonamiento, diseño de estrategias, construcción de ecuaciones, apropiación de teorías, resolución de ecuaciones, operacionalización de recursos matemáticos varios, comportamientos o pedagogías. Estos desplazamientos forman cadenas de traducción para llegar a la construcción de soluciones de los problemas de tarea. Se muestra, entonces, que los problemas, para ser resueltos, actúan sobre los alumnos conduciéndolos a construir una *pedagogía de aprendizaje colaborativo* entre pares, mediante cadenas de traducción que les permiten obtener una solución. A su vez, las acciones diferenciadas pero articuladas de los alumnos van aportando diferentes elementos para la resolución de cada problema.

Los grupos de estudio construyen asociaciones que se van modificando de momento a momento y producen dinámicas y traducciones complementarias que influyen sobre la formación de los alumnos. La dinámica de ensamblajes o asociaciones como una cadena de agentes realizan acciones que traducen el mandato docente de la resolución de un problema y contribuye a la formación de los estudiantes porque desarrolla rutinas y comportamientos que potencian las capacidades individuales y van desarrollando un *poder* para apropiarse de la práctica disciplinaria de resolución de problemas. Este poder hace que los alumnos de un grupo de estudio construyan relaciones tanto académicas como sociales, algunas cambiarán, pero otras se estabilizan y sobreviven aún después de haber terminado la carrera.

Los *contextos institucionales* también son reformados por la acción de los alumnos al resolver problemas en los grupos de estudio ya que, por ejemplo, la biblioteca de la Facultad de Ciencias se transforma, de un espacio para consultar textos, en un espacio de reunión de los grupos de estudio para resolver tareas, como se muestra en la figura 3.

FIGURA 3

Grupos de estudio trabajando en la biblioteca



La TAR también es potente para explicar *cambios educativos* (Nespor, 2012) que se pueden producir por la modificación de las características de una de las entidades de esta asociación formada entre los elementos humanos y los no-humanos. La asignación de problemas a los alumnos durante la licenciatura generalmente está orientada a la apropiación de las herramientas conceptuales y matemáticas de la disciplina. Sin embargo, en el siguiente ejemplo, obtenido de un curso de tercer semestre de la carrera, un docente de Termodinámica plantea un problema que “no está completamente resuelto”, esto es, un problema de investigación, para comprender mejor un fenómeno físico.

Secuencia 2:

Un problema no resuelto

Mo: Uno de los problemas todavía no está completamente resuelto es el que tú puedas agarrar y decir esta va a ser la función para mi sustancia y que esta ecuación me describa cuando la sustancia sea un sólido, cuándo la sustancia sea un líquido y cuándo la sustancia se evapora... el día que alguien tenga un modelito donde me tenga la educación para todo eso me avisa OK y lo publicamos juntos.

As: Ja::::ja::::

Aunque este es un problema que parece estar planteado como una broma, por la dificultad de que estos alumnos lo resuelvan, se convierte tentativamente, en un actor que modificaría al alumno que lo resolviera. La resolución de este problema cambiaría la identidad del alumno de aprendiz a experto y le daría el acceso a articularse con nuevas entidades no humanas como son las revistas de investigación o los congresos para distribuir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que modificaría la relación del alumno con los investigadores. También puede plantearse que en este caso la resolución del problema permitiría movilizar la red de formación disciplinaria a la que está vinculado el estudiante con la red profesional de investigadores de Física.

El proceso semanal de resolución de problemas en los grupos de estudio traduce la acción educativa iniciada por el profesor y se convierte así en un *punto de paso obligatorio* (Latour, 1987) por el que tienen que pasar los estudiantes para llegar a ser físicos, ya que parte importante de la práctica disciplinaria de la física es la de resolver problemas que expliquen cada vez con más precisión los fenómenos naturales.

Inclusión educativa como efecto del ensamble de elementos heterogéneos en clases de ciencias naturales

Las aulas son espacio-tiempos en los que confluyen, se ensamblan y asocian elementos heterogéneos, humanos y no humanos que son producto y a la vez producen relaciones sociomateriales complejas (Fenwick y Edwards, 2010). El ejercicio analítico que aquí presentamos, producto de un trabajo etnográfico, utiliza algunos referentes de la TAR para explorar cómo es afectada la práctica educativa por la presencia de Toño, un alumno ciego, en un aula regular de cuarto grado de primaria.

Desde la TAR lo material contribuye a la producción de la vida social, por lo que resulta relevante indagar cómo las prácticas educativas son afectadas por este aspecto. Hetherington (2003, citado por Fenwick y Edwards, 2010) identifica tres tipos de materialidad: las cosas materiales, los cuerpos y las cosas textuales. La presencia de Toño, con una peculiaridad corporal-material que le imposibilita ver, en un espacio-tiempo generalmente diseñado para personas que ven, nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿cómo dicha presencia actuó sobre la forma en que los elementos del aula se ensamblaron (asociaron) y desplegaron su actividad? En este caso, se estudiarán los elementos heterogéneos que de

manera fundamental se modificaron en el aula en función de la presencia de este alumno. Enfocarlos uno a la vez, no implica que mantengan una actuación separada, sino que, para fines del análisis, así se puede estudiar mejor cada aspecto de su asociación.

Destaca en primer lugar el maestro quien, al considerar (verse afectado por) la condición de ceguera de su alumno *tradujo* (Latour, 1987) lo que él consideraba como “el derecho de este niño a la educación”, principio fundamental de la inclusión educativa, en acciones desplegadas materialmente en el espacio-tiempo de las clases, implementando algunas estrategias sencillas que posibilitaron su participación. Por ejemplo, para trabajar la lección se sentaba junto a él y de cara al grupo, manteniendo frecuentes intercambios verbales para retroalimentarlo, llamarle la atención si se distraía, escuchar sus experiencias extraescolares y responder a sus preguntas. Además, ponía en práctica formas de trabajo que consideraban las posibilidades de su alumno (Naranjo y Candela, 2006): la generación de experiencias empíricas que le proporcionaran referentes no visuales sobre los fenómenos naturales bajo estudio; la realización de actividades experimentales acompañada con descripciones verbales detalladas, aprovechando la experiencia accesible a su alumno y aportando aquella que visualmente no lo era. Así, realizaba una serie de adaptaciones (traducciones) en las actividades (fragmento 4); y cuando era necesario, dirigía físicamente, y frente al grupo, los movimientos del alumno para mostrar cómo realizar alguna actividad o la exploración de algún objeto.

Fragmento 4: Adaptación de una actividad

Para comparar los cambios en los niveles a los que sube el agua en un termómetro construido por ellos mismos, la instrucción en el libro pide poner marcas con un plumón negro. El maestro pone estas marcas, pero en relieve, utilizando para ello un hilo hecho con plastilina, y le dice a Toño: “Ahí te lo marqué yo con plastilina en lugar de marcador negro, porque el marcador negro no lo puedes ver. Aquí revisa (dirige los dedos del niño hacia la marca de plastilina) donde está la marca del agua”.

De manera similar, la condición de Toño tuvo efecto en algunos compañeros de clase cuando desplegaron acciones específicas para apoyarlo en las tareas que así lo requerían. Por ejemplo, al dictarle los apuntes del pizarrón o describirle lo que observaban durante las actividades experimentales se constituían en mediadores creando un eslabón más en la cadena de traducciones para hacer más accesibles los contenidos científicos escolares a su compañero y así posibilitar su inclusión en el trabajo escolar. Cabe decir que había una trayectoria escolar compartida por el grupo con su compañero ciego, por lo que ya había un conocimiento mutuo y sabían qué tipo de apoyo necesitaba Toño. Aun así, a veces el maestro les ponía límites para que no le ayudaran en cosas que él podía hacer solo.

A diferencia de los anteriores efectos de humanos sobre humanos, un elemento sociomaterial cuya disponibilidad en el aula respondió a la presencia del alumno ciego fue el libro de texto de ciencias naturales en un código táctil: en Braille, que su familia transcribió de la versión escrita. La materialidad de este objeto permitió hacerle accesible el conocimiento escolar a Toño, quien, a través de su lectura implicó un proceso de traducción de los contenidos oficiales. Esto, asociado con las múltiples traducciones de los contenidos realizadas por el maestro (Naranjo y Candela, 2010), favorecía su inclusión en las tareas colectivas e individuales que tenían como base el libro (secuencia 3).

Secuencia 3:

Trabajo con el libro de texto

De manera colectiva el grupo lee un párrafo del libro, después el maestro va releyendo partes específicas del mismo, planteando algunas preguntas orientadas a vincular su contenido con referencias empíricas de los alumnos.

Mo: (Lee) *Si eres observador, todos los días puedes notar cambios con tu, en tu cuarto, ¿qué cambios suceden en el cuarto, Antonio?*

Toño: La cama.

Mo: ¿Qué pasa con la cama?

Toño: Ya está des-tendida.

Mo: ¿Y luego, al ratito, cómo está? ya te levantaste, ya está destendida la cama, luego, cuando llegas, ¿cómo está?

Toño: Ya tendida.

El propio sistema Braille, un recurso construido social e históricamente para personas que no ven, fue un elemento que, al ser dominado por el alumno ciego (producto de su atención temprana en una institución de educación especial), le permitía incluirse en las tareas de lectura y escritura. Tanto la escritura como la lectura en Braille implican procesos sociomateriales complejos para el propio niño: un trabajo corporal muy intenso, una aguda sensibilidad táctil, un tiempo mayor de trabajo y el uso de varios objetos (hoja, punzón y regleta). Por otro lado, la lectura en Braille le daba también algunas ventajas a Toño, que podía leer en posiciones corporales “no convencionales” (acostado con su libro cerrado sobre el pecho y sus manos entre alguna de las páginas), por lo que el maestro se sentaba junto a él, para verificar que siguiera la lectura colectiva. La disponibilidad de libros en Braille y la gran habilidad del niño para leer y escribir contribuía a que le fuera bien en la escuela.

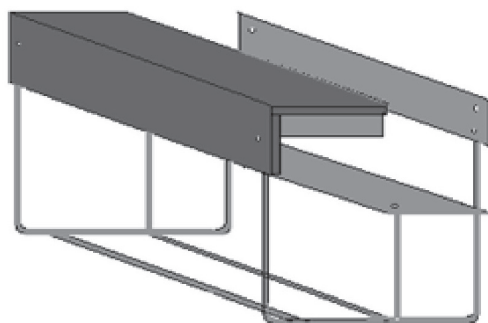
Un asiento vacío es otro elemento clave, producido a partir de la presencia de un alumno que no ve en esa aula. Las bancas del salón eran mesa-bancos binarios (figura 4), la mayoría ocupados por pares de niños, pero Toño se sentaba solo, pues el lugar junto a él no estaba asignado a nadie en particular. Este espacio era ocupado a veces por el maestro para sentarse, no sobre el asiento, sino sobre la mesa (se modificó “el uso convencional” de ese mueble) y de cara hacia todo el grupo, pues desde ahí conducía la lectura colectiva de las lecciones, daba instrucciones o mostraba cómo realizar una actividad experimental. Estar ahí le permitía atender a todo el grupo y a la vez estar pendiente de la actividad de Toño, llamarle la atención si se distraía, retroalimentarlo y apoyarlo. Pero otras veces el asiento era ocupado por algún compañero, cuando consideraba que Toño requería ayuda en la realización de alguna tarea, por ejemplo, para dictarle un apunte del pizarrón. Es decir, este lugar se constituyó en un espacio de apoyo para la inclusión académica y social del alumno ciego (Naranjo, 2011).

Además del asiento, otros objetos presentes en el aula fueron usados por el maestro de formas particulares, para trabajar algunos contenidos con Toño. Por ejemplo, usó una canica para que la sintiera y tuviera un referente empírico del desarrollo de una mariposa en su fase de huevo (representada por una imagen del libro). En otra ocasión, le hizo palpar vasos de diferentes materiales para que distinguiera el unicel (cuya imagen aparecía en el libro) y sus propiedades. Puede decirse que la asociación

entre algunas propiedades físicas de estos objetos junto con la condición de Toño, permitieron un trabajo alternativo al que realizan los niños que ven. Lograron subsanar la capacidad visual que requerían los contenidos escolares y el libro de texto, al explotar las capacidades táctiles de Toño, con las cuales logró trabajar los mismos contenidos, por otros medios.

FIGURA 4

Mesa-banco binario



A partir de lo anterior, podemos afirmar que, como efecto del ensamble de elementos sociomateriales, humanos y no humanos alrededor del alumno ciego en el aula se produjeron procesos de “inclusión educativa”. La articulación, asociación o ensamble entre los objetos, el asiento, Toño, su maestro, sus compañeros, su libro de texto de ciencias transcrito en Braille y otros objetos (como los utilizados para las actividades experimentales), conformaron una red que movilizó flujos de actividad y permitió la inclusión de Toño en las tareas escolares. La actuación misma del alumno fue a su vez producto de las asociaciones y de la actividad de esta red, aunque también hay que considerar que él se articuló en el aula con su propia historia y trayectoria, que puede ser rastreada más allá del tiempo y espacio de la clase.

Pluralidad de agentes en una sesión de orientación psico-educativa

A partir de la TAR, se realiza un análisis de los agentes humanos y no humanos que intervienen en una entrevista inicial de orientación psico-educativa en una clínica universitaria, en la que una estudiante funge como psicóloga bajo supervisión. En este caso, enfocamos el papel de los agentes cuando

actúan sobre el habla de la psicóloga, y a su vez, en su habla, ella los hace actuar cuando se encuentra reconstruyendo la situación problemática en torno al comportamiento de una niña en la escuela.

En la entrevista, tanto la psicóloga que entrevista como la madre que es entrevistada, son actantes que no actúan solos. Además de “un agente humano que habla” (psicóloga) “interactuando con otro agente humano que habla” (madre), también pueden “estar hablando muchas otras voces” (Latour, 2010:XIII). Así, es posible “pluralizar al agente” mostrando la multiplicidad de agencias: las que hablan y las que son actuadas y/o hacen hablar al agente humano.

Según Cooren (2010), lo primero es identificar lo que están haciendo los interactuantes presentes. Posteriormente, identificar qué actores tienen un efecto en otro actor, cuando son movilizados como personajes relevantes por los interactuantes a través de su habla. Finalmente, se muestran las diversas cosas que hacen o hacen hacer esta(s) entidad(es) sociomateriales.

Primeramente, los agentes humanos que hablan, presentes al inicio de la entrevista, son una estudiante que toma el rol de psicóloga (P) y la mamá (M) de una niña. La secuencia 4 permite reconstruir en una cámara de Gesell, lo que hablaron en otro cubículo cerrado.

La psicóloga comienza a describir “la situación que los trae aquí” y señala a la “escuela” y “profesores” (véase →a) como quienes le han mencionado a M que “existen diferentes dificultades” con su hija (como la falta de límites, reglas y socializar; véase →b) y otras que ocurren en ciertos “momentos” (como aislarse, hacer lo contrario, aventar el cuaderno y gritar sin razón aparente; véase →c). La mamá solo confirma sus declaraciones.

Hasta este punto, las hablantes (psicóloga y mamá) han participado en la reconstrucción verbal de representaciones del comportamiento de la niña en la escuela. No obstante, no son los únicos agentes que intervienen en la reconstrucción. También participan aquellos actores humanos que han hecho hablar a la psicóloga, y que pueden identificarse siguiendo el viaje de las representaciones del comportamiento. Después, ahondaremos en el agente material que ha hecho hacer una pregunta a la psicóloga.

Los *agentes* que han sido capaces de proyectar sus voces en el habla actual de la psicóloga son actores actuados. Estos agentes pueden rastrearse en una cadena de traducciones que posibilitan la recapitulación que hace la psicóloga. Lo que la psicóloga produce a través del habla encadena cada una de las prácticas de descripción e iteración sobre lo que hizo la niña.

Secuencia 4: Reconstrucción inicial del “comportamiento”: pluralidad de agentes

- 1 →a P:Cuál es la situación que los trae aquí. Usted me refiere que los profesores, o
- 2 →a o principalmente la escuela,
- 3 M: ((asiente con la cabeza))
- 4 P: Le mencionan que existen diferentes dificultades con ((nombre de la niña)), no?
- 5 →b Falta de límites, falta de reglas y socializar.
- 6 →c Que hay momentos en los que ella se aísla
- 7 M: ((asiente))
- 8 P: y hay otros momentos en que ella recibe una indicación de la profesora
- 9 →c y hace lo contrario. Ajá
- 10 M: ((asiente))
- 11 P: Es decir, eh, la profesora le, le dice escriban o algo así y ha llegado una ocasión
- 12 →c en donde eh ((nombre de la niña)) ha aventado el cuaderno, no.
- 13 M: ((asiente))
- 14 →c P: O luego se pone a gritar sin razón aparente
- 15 M: Mhum
- 16 P: Sí, sí estoy en lo correcto?
- 17 M: Sí
- 18 P: Muy bien, eh, todas estas situaciones que usted me ha referido han sido
- 19 situaciones, en el ambiente escolar
- 20 M: Sí
- 21 P: en donde intervienen sus compañeros, la profesora, y ((nombre de la niña))
- 22 ((mirando algunas hojas)) en casa?, o cuál es su comportamiento en casa?
- 23 M: Pues también ((prosigue el habla))

El primer eslabón de la cadena se constituye por las acciones de la niña que hacen que los maestros hagan algo: llamar y relatarle a mamá lo que hizo la niña. A continuación, el relato de los maestros, hacen que mamá haga algo. Concerta una cita, y relata a la psicóloga lo que le comentaron los maestros sobre lo que hizo la niña. Con el cambio de cubículo para que el resto de las estudiantes y la docente se enteren de lo que dijo la mamá, la psicóloga hace algo: recapitula ante otros. En esta recapitulación se visibiliza la gama de eventos que involucran a la niña, así como la diversidad de actores que se han asociado, constituyéndose en una cadena de traducciones en torno al comportamiento de la niña.

En este caso, cada vez que se ensamblan actores en el proceso de traducción se crea una versión, pero aquí no hay una variedad de versiones. Lo que hay es una versión estable, sin contradicciones, que se va completando poco a poco. No tenemos registro grabado de cada una de las prácticas a través de las cuales se tradujeron las versiones de lo que hizo la niña. Lo que tenemos es un rastro de los efectos que produjo el comportamiento de la niña y que atravesó varios contextos. Los efectos que producen los actores nos muestran la cadena de traducciones que, a su vez, ofrecen un panorama parcial de la red de actores que se han asociado e influido en otros, haciéndose y haciéndolos parte de la red.

Por último, resta abordar la manera en que un actor no humano también interviene y, por ende, también pasa a ser parte de la red. La psicóloga cuenta con una herramienta que guía su indagación para suscitar la experiencia del cliente (la Guía de entrevista).

En la línea 22 de la Secuencia 4, la psicóloga lee lo que está inscrito en una hoja que trae consigo. La hoja es una Guía de entrevista, que le sugiere preguntar sobre varios temas, desde hablar de “situaciones” “en el ambiente escolar” (línea 19) hasta comenzar a hablar del “comportamiento” de la niña “en casa”. Lo que lee la psicóloga, es un punto específico de la Guía de entrevista: “5. En dónde se presenta la dificultad y quiénes intervienen (escuela, calle, hogar del niño, casa de abuelos)”

La Guía de entrevista fue proporcionada por la maestra y contiene sugerencias básicas de cómo proceder en la exploración inicial del motivo de la consulta. De este modo, la Guía es una herramienta hecha para ser portavoz de la institucionalidad o profesión que se quiere instrumentar. El texto inscrito, que la psicóloga lee e invoca en forma de pregunta, actúa cuando la psicóloga la usa como una guía de conversación profesional. En

este caso, su papel es orientar lo que tiene que preguntar a la madre. Lo relevante es que, este agente no humano le hizo “decir cosas” a la psicóloga.

En este breve estudio, los agentes humanos que hablan en la sesión son la psicóloga y su madre. En su habla, intervienen también la profesora, la niña y sus compañeros. Ellos son los actores actuados, que actúan en el habla aunque no están presentes físicamente. La presencia de algunos actores físicamente ausentes son un efecto que es construido en el sitio de la conversación. Por otra parte, la niña que es el personaje principal y que está físicamente presente, interviene en el habla sin hablar. Como los anteriores, ella es una niña actuada, es decir, otros la hacen actuar en su relato al hablar por ella o en nombre de ella. El último es el agente que hace hablar a la psicóloga y que la auxilia para ampliar el número de representaciones del comportamiento, no solo en la escuela, también en casa, como lo es el texto escrito que participa en la red al influir en el habla de la psicóloga; al orientar lo que dice el texto se convierte en un agente del trabajo clínico, al que ella tiene que recurrir para mostrar el logro de un propósito específico: indagar sobre distintos contextos en los que se presenta la dificultad atribuida a la niña.

Finalmente, al considerar que muchas acciones giraron en torno a la niña. Lo relevante es que, sin ella, sin los efectos de sus acciones, las asociaciones y traducciones específicas de la red no existirían de esta manera. Puede decirse que, cada actor, desempeña un papel ya que tiene ciertos efectos en otros. Puede inferirse que, algunos efectos no alcanzaron a ser relevantes en esta red, y los que sí, son los que han permitido rastrear a los actores y sus acciones.

Reflexiones finales

En el primer ejemplo se sigue de cerca la referencia que circula a través de la cadena de traducciones que sucede entre actores humanos y no humanos durante la realización de una actividad experimental en una escuela primaria de Colombia. Se muestra que la producción de explicaciones sobre el fenómeno que se estudia es producto de un proceso dinámico y complejo que reúne, ensambla y reordena diversos elementos heterogéneos desperdigados en el tiempo y el espacio. Maestro, estudiantes y artefactos se entrelazan y transforman mutuamente para traducir y poner a circular la explicación científica del fenómeno de la “fuerza del aire” (presión atmosférica). Examinar la elaboración del conocimiento científico escolar, desde la TAR, plantea desafíos y aportaciones interesantes.

El concepto de cadenas de traducción de la TAR del segundo caso permite detallar cómo utilizan los profesores los objetos a su alcance para materializar y representar los contenidos curriculares y cómo guían a los estudiantes desde su experiencia cotidiana concreta a través de representaciones sucesivas que gradualmente se van haciendo más abstractas para ir acercándose a la terminología disciplinaria que no es accesible a la población no especializada. Pero además la movilidad del referente no solo se da en una dirección, sino que va y viene hasta quedar estabilizada por el alumno a través de la inscripción escrita. Las cadenas de traducción entendidas como trayectorias también permiten reforzar la idea de que la participación del estudiante en la construcción es parte del proceso social del aprendizaje.

En el tercer caso podemos apreciar que la TAR permite una mirada más compleja del fenómeno de formación de los estudiantes de física. Las descripciones habituales pueden plantear la importancia de los problemas de la tarea como un recurso didáctico (pedagógico) para aprender física. Desde la TAR se puede analizar también el papel actante de los problemas tanto en la conformación de la red de formación académica de los físicos, como en la organización social de los alumnos; particularmente en la conformación de grupos de estudio y en la construcción de una pedagogía colaborativa entre pares que les permite movilizarse a través de la carrera y extender la red de formación con nuevas conexiones para acceder a un futuro profesional.

En el cuarto ejemplo se muestra que la TAR permite resignificar el papel actante de “lo material” en la construcción de la vida social de un aula. Tomado como punto de referencia una característica sociomaterial del cuerpo de un alumno, “la ceguera”, y su presencia, también material, en un aula de escuela primaria, se muestra cómo se modifican mutuamente los diferentes elementos heterogéneos (humanos y no-humanos) que la conforman. La constitución del mismo alumno se ve marcada por la peculiaridad de ser ciego, aunque este asunto no se profundizó, lo que se describe sobre cómo se implica en el proceso de leer y escribir en Braille es una pequeña muestra de ello. La manera en que elementos heterogéneos como el docente, los alumnos, el libro en Braille, el propio sistema de lectura y escritura utilizado e incluso el mismo asiento al lado del niño ciego se ensamblaron y asociaron, produjeron lo que podemos caracterizar como procesos de inclusión educativa, es decir, la participación y apren-

dizaje de este niño en las actividades cotidianas del aula al trabajar con los contenidos científicos escolares. Así, la TAR aporta a la comprensión de cómo son producidos los procesos educativos.

En el quinto caso sobre una práctica supervisada de estudiantes de psicología educativa, se presta atención a la pluralidad de agentes que intervinieron en una escena interaccional donde se construye el comportamiento de una niña como “problemático”. El análisis permite visibilizar la cadena de traducciones mediante la cual se construye una versión sobre el comportamiento de la niña que se produce por la iteración de las representaciones de los agentes que hablaron y que estuvieron presentes, así como de aquellos que fueron actuados, estuvieran o no en el contexto. En esta actividad también destaca la acción de un agente no humano (una guía de entrevista) que hace hablar a otra agente (la psicóloga) en el proceso. En suma, una aportación de la TAR fue la de visibilizar que la pluralidad de agentes no se agota con la identificación de los actores humanos que hablan, también se pueden considerar a los actores cuyos efectos intervienen y se visibilizan por la cadena de traducciones. Rastrear esta cadena nos permite tener un panorama parcial de la red de actores sociomateriales involucrados en la construcción, reconstrucción y circulación de la representación del comportamiento de una niña que llegó a ser su referente principal.

A través de esta apretada síntesis intentamos mostrar la potencialidad de la TAR para analizar la construcción de los complejos procesos educativos, ya que permite penetrar en la comprensión de lo que genéricamente se ha considerado como “el contexto” y sus efectos sobre las relaciones humanas. De acuerdo con Pabian (2014), la importancia de ejemplos de etnografías inspiradas en la TAR radica en que destacan el papel de la tecnología y otros actores no humanos en los procesos sociomateriales, en este caso, en la construcción del conocimiento científico en el aula. Además, permiten hacer más densa la descripción (Geertz, 1989) de las dinámicas y complejas interacciones humanas ante los cambios continuos de dicho contexto.

Al “desmenuzar” el contexto en sus constituyentes humanos y no humanos, la TAR posibilita analizar cómo actúan todos ellos en la producción del fenómeno estudiado al ensamblarse e influirse de forma recíproca en el flujo de la actividad en los espacios educativos. Esto es, mediante la TAR se dinamiza y se reconstruye de una manera más precisa la complejidad

de los procesos educativos, ya que toma en cuenta la influencia mutua y dialéctica de todos los elementos sociomateriales que los producen. En este sentido, consideramos que la incorporación de esta perspectiva teórica enriquece y potencia los trabajos etnográficos.

Referencias

- Callon, Michel (1986). "Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay", en J. Law, *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?*, Londres: Routledge, pp.196-223.
- Candela, Antonia (2010). "Time and space: Undergraduate Mexican physics in motion", *Cultural Studies of Science Education*, vol. 5 núm. 3, pp. 701-727.
- Candela, Antonia (2018). "Peer organized study groups: Successful learning interactions in Mexican undergraduate physics", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 19, pp. 11-21. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.03.007
- Candela, Antonia; Naranjo, Gabriela y De la Riva, María (2014). *¿Qué crees que va a pasar?: Las Actividades Experimentales en Clases de Ciencias*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/SM.
- Cooren, Francois (2010). *Action and agency in dialogue*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De la Riva, María (2011). *Las trayectorias de los alumnos: De las clases de ciencias de sexto de primaria a las clases de ciencias de primero de secundaria*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Edwards, Derek y Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*, Londres: Sage.
- Fenwick, Tara y Edwards, Richard (2010). *Actor-Network-Theory in Education*, Londres/ NuevaYork: Routledge.
- Fenwick, Tara y Edwards, Richard (eds.) (2012). *Researching education through actor-network theory*, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Geertz, Clifford (1989). "La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Ogborn, Jan y Tsatsarelis, Charalampos (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetoric of the science classroom*, Londres y Nueva York: Continuum.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action: How to follow scientists and engineers through society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires: Manantial.
- Latour, Bruno (2010). "Foreword: Who is making the dummy speak?", en F. Cooren, *Action and agency in dialogue*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Law, John (1999). "After ANT: Complexity, naming and topology", en J. Hassard y J. Law (eds), *Actor-Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers/ *The Sociological Review*, pp. 1-14.
- Law, John (2016). "Notes on the Theory of Actor-Network: Ordering, strategy, heterogeneity", en R. Nimmo (ed.), *Actor-Network Theory Research*, vol 1, parte IV, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moreno, Jorge (2018). *Uso y movilización de prácticas referenciales en la interacción y escritura: Una indagación etnometodológica en la Práctica Supervisada de psicólogos educativos en la FES-Zaragoza*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Naranjo, Gabriela (2011). "La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 12. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/Naranjo-construccion-social.html>
- Naranjo, Gabriela y Candela, Antonia (2006). "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: Los saberes docentes en acción", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, pp. 821-845.
- Naranjo, Gabriela y Candela, Antonia (2010). "Del libro de texto a las clases de ciencias naturales: La construcción de la ciencia en el aula", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 6, núm. 1. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/ptcedh/article/view/9859>
- Nespor, Jan (1994). *Knowledge in Motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics*, Londres: Routledge.
- Nespor, Jan (2012). "Devices and educational change", en T. Fenwick y R. Edwards (eds.), *Researching Education Through Actor-Network Theory*, Reino Unido: Wiley-Blackwell, pp. 1-22.
- Pabian, Petr (2014). "Ethnographies of higher education: introduction to the special issue", *European Journal of Higher Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 6-17.
- Pozas, María (2015). "En busca del actor en la teoría del actor red", *Acta Académica del I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rey-Herrera, Johanna (2014). *Movilización del conocimiento científico escolar en aulas de primaria*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Artículo recibido: 9 de octubre de 2019

Dictaminado: 2 de abril de 2020

Segunda versión: 4 de mayo de 2020

Comentarios: 12 de mayo de 2020

Aceptado: 22 de mayo de 2020

ACERCAMIENTO A LAS PONENCIAS DEL ÁREA PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL XV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PATRICIA DUCOING WATTY / MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER / ILEANA ROJAS MORENO

Resumen:

Como parte del trabajo analítico del área temática Procesos de formación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), este artículo responde al objetivo de ofrecer una aproximación al conjunto de ponencias aprobadas en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en torno a cinco categorías de análisis: autores, objetos de investigación, epistemologías, teorías y métodos explicitados o no en los trabajos. Para este efecto y mediante la revisión de este *corpus* documental (investigación de gabinete), caracterizamos una visión panorámica que da cuenta de riquezas, limitaciones y problemas de la investigación en esta área a nivel nacional, evidenciando el manejo epistémico, teórico y metodológico por parte de los autores en la construcción de objetos de estudio vinculados con los procesos de formación (formación en educación, formación y práctica docente, entre otros) en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Abstract:

As part of the analytical work of the Training Processes area of Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), this article centers on the papers approved at the 15th National Congress on Educational Research, in five categories of analysis: authors, objects of research, epistemologies, theories, and methods both explained and unexplained. Through a review of the body of work (desk review), we characterized a panoramic vision of the wealth, limitations, and research problems in this area at the national level. We revealed the authors' epistemic, theoretical, and methodological handling in the construction of objects of study linked to training processes (including educational training, teacher education, and student teaching) in the various levels and types of schools of the educational system.

Palabras clave: investigación educativa; formación epistemología; teoría; metodología.

Keywords: educational research; training; epistemology; theory, methodology.

Patricia Ducoing Watty: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: pducoingw@yahoo.com.mx; pducoingw@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-7980-8712).

María Bertha Fortoul Ollivier: profesora-investigadora de la Universidad La Salle-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciudad de México, México. CE: bertha.fortoul@lasalle.mx (ORCID: 0000-0002-5178-7769).

Ileana Rojas Moreno: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, México. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com; ileanarm@unam.mx (ORCID: 0000-0001-7471-7950).

Introducción

Desde sus inicios, a principios de la década de 1980, el poder de convocatoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) –evento bienal organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)– ha despertado un creciente interés de expertos y estudiosos de diversos ámbitos académicos y de investigación nacionales e internacionales, por participar con ponencias y otros trabajos a partir de los cuales se pueda dar cuenta de avances y resultados de investigaciones afines a las diferentes áreas temáticas que han ido configurando la agenda de las diversas convocatorias. En el caso del área temática Procesos de formación, la apertura de la participación ha aglutinado tanto a investigadores como a docentes en ejercicio, ocupados no solo en el quehacer de la investigación, sino en la difusión de avances y resultados en foros diversos, como es el caso del CNIE.

De entrada, destacamos nuestra preocupación porque el tema de la formación, visto en términos de un debate teórico y filosófico inacabado aún, es uno de los referentes axiales del área temática en cuestión, y ha sido abordado en un marco disciplinario diverso (pedagogía, filosofía, psicoanálisis, psicología social, psicología, sociología, etc.) y, al interior de cada disciplina, desde diferentes enfoques, corrientes y/o escuelas de pensamiento. Con base en lo anterior, más que pretender agotar las múltiples dimensiones o ámbitos desde los que se puede hacer una lectura de las ponencias revisadas, el objetivo de este artículo es ofrecer una aproximación al conjunto de ponencias presentadas en el XV CNIE, realizado en Acapulco, Guerrero, noviembre 2019 (COMIE, 2019), mediante una investigación de gabinete basada en cinco categorías de análisis: autores, objetos de investigación, epistemologías (explicitadas o no en los trabajos), teorías y métodos utilizados.

Así, nuestras preguntas de investigación para la elaboración del presente artículo fueron las siguientes: *a)* ¿cuál es el perfil académico-institucional de los autores de ponencias?; *b)* ¿cuáles son los objetos de estudio construidos y qué tipo de contribuciones ofrecen?; *c)* ¿desde qué perspectivas epistemológicas, explicitadas o no, están construidas las ponencias?; *d)* ¿cuáles son los soportes teóricos para el abordaje de los procesos de formación?; *e)* ¿cuáles son los métodos desplegados en el tratamiento de objetos de investigación?; *f)* ¿cómo se articulan las dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en los trabajos analizados?; y *g)* ¿qué implicaciones tiene esta situación para el campo de la investigación educativa sobre procesos de formación?

Originalmente, la cantidad total de ponencias registradas en el área temática Procesos de formación para su posible inclusión en el XV CNIE fue de 322, de las cuales 140 fueron aceptadas (43.4%) y 182 rechazadas (56.6%), a partir de una dictaminación de tipo doble ciego (y un tercer voto en casos de desempate) basada en los criterios para la aceptación estipulados por el Comité Científico del CNIE, y atendiendo tanto a aspectos de fondo como de forma (estructura protocolaria, originalidad del documento, metodología de investigación, criterios de índole ética, entre otros). Ahora bien, para la aproximación aquí reportada, el procesamiento utilizado incluyó las siguientes fases.

En la primera fase realizamos una lectura cuidadosa de cada una de las 140 ponencias aceptadas que conformaron el universo de estudio; la información para el perfilamiento de los autores se derivó de dos datos disponibles solicitados por el propio COMIE (institución de adscripción y dirección de correo electrónico). En la segunda fase se diseñó una base de datos *ad hoc* para la sistematización de información a partir de doce categorías de análisis (Ducoing, Fortoul y Rojas, 2020), de las cuales únicamente nos referiremos aquí a cinco de ellas por su vinculación con el proceso de producción de conocimiento en las temáticas abordadas y porque fueron elementos determinantes para la investigación de gabinete realizada:

- 1) Perfil académico-institucional de los autores (género, coautoría, instituciones de adscripción y entidad federativa).
- 2) Caracterización de los objetos de estudio delimitados según niveles educativos abordados.
- 3) Posicionamiento epistemológico de los autores, explicitado o no.
- 4) Identificación de elementos teóricos de soporte, utilizados en la construcción de objetos de investigación.
- 5) Análisis de la dimensión metodológica desplegada para la realización de la investigación y articulación entre estas tres dimensiones (epistémica, teórica y metodológica).

En la tercera fase se procedió al análisis de la información sistematizada con el propósito de valorar, por una parte, la variedad y riqueza de los objetos de investigación abordados y, por otra, los problemas, tensiones, contradicciones y limitaciones de los tratamientos desarrollados por los autores. Para concluir, puntualizamos algunas anotaciones a propósito de las implicaciones para el campo de la investigación educativa.

Perfil académico-institucional de los autores

Al desarrollar esta categoría nos centramos en los datos de autoría de las ponencias aceptadas para su presentación en el XV CNIE, tomando como base los siguientes descriptores: género, vinculación interinstitucional e instituciones de adscripción y, en este último incluimos el tipo de institución, tipo de financiamiento y localización según la entidad federativa correspondiente.

Género y vinculación interinstitucional

En relación con el género, de 282 autores reportados en las ponencias aceptadas, dos terceras partes corresponden a mujeres (66.6%) y una tercera parte a hombres (33.3%), situación que da cuenta de una mayor participación femenina en este ámbito. En cuanto a la colegialidad de las autorías, 30% de los textos se elaboró de manera individual, mientras que 70% correspondió a dos o tres autores. En el caso de las ponencias colectivas, 80% de los autores pertenece a una misma institución y 20% a instituciones diferentes según la siguiente distribución: 35% corresponde a equipos conformados por personal adscrito a distintas universidades, 29% a equipos de escuelas normales y de universidades, y 12% a equipos combinados (universidades y otros centros, universidades e institutos tecnológicos, y, normales y otros centros).

Observamos aquí una relación entre estos resultados y las estrategias de política pública en normales y universidades, en el sentido de requerir a las instituciones el fortalecimiento del trabajo de los cuerpos colegiados, la conformación de núcleos académicos básicos y de redes académicas, así como los referentes establecidos en los procesos de evaluación de académicos y de doctorantes. Igualmente, esta situación da cuenta de los requerimientos de los diversos programas académicos orientados a incrementar el volumen de productos y de publicaciones. Pero, por otra parte, este primer conjunto de datos también indica la dificultad para establecer nexos interinstitucionales en torno a la investigación, toda vez que, en caso de procurar formalizarlos, se requiere cumplir con varios requisitos –cuerpos académicos que pertenezcan al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), al menos tres de ellos, elección de una institución responsable–, además de enfrentar procedimientos administrativos complicados que ocupan un tiempo excesivo (protocolos comunes, revisiones, firma de convenios) (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Instituciones de adscripción

De acuerdo con la información sistematizada, los autores están adscritos a 78 instituciones diversas como asociaciones civiles, centros de actualización del magisterio; centros regionales de educación normal; escuelas de arte, de educación primaria, de educación media superior y normales de las distintas licenciaturas; fundaciones; institutos/departamentos de investigación; institutos tecnológicos; secretarías estatales de Educación; universidades públicas de las diferentes entidades; así como la Universidad Pedagógica Nacional y sus distintas sedes, y algunas universidades privadas. Para efectos del presente análisis, utilizamos una redistribución en cuatro grupos: *a)* escuelas normales, para concentrar las diferentes instituciones que ofertan la formación inicial de maestros e incluso la Universidad Pedagógica Nacional y sus sedes; *b)* universidades; *c)* institutos tecnológicos, y *d)* otras instituciones.

A partir de lo anterior encontramos que 88% de la investigación en el área de procesos de formación es realizada casi exclusivamente en instituciones de educación superior (IES) y 12% en otras instituciones; en cuanto a las IES, las escuelas normales reúnen a un poco más de la mitad de los autores y las universidades aglutinan una tercera parte (tabla 1). Sobre el tipo de financiamiento ubicamos que 85% de las instituciones cuenta con financiamiento público y 15% restante es de financiamiento privado.

TABLA 1
Tipos de instituciones de adscripción de los autores

Tipos de instituciones de adscripción	Frecuencias	
	Casos	%
Escuelas normales (cualquier licenciatura y modalidad de escuelas normales y universidades pedagógicas nacionales)	40	51
Universidades	26	33
Institutos tecnológicos	3	4
Otras instituciones	9	12
Total	78	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Entidad federativa

Conviene destacar que la investigación correspondiente a esta área temática se ha desarrollado en 25 estados de la República Mexicana, con diferencias notables entre ellos. Por ejemplo, 25.5% se concentra en la Ciudad de México, mientras que 44% se distribuye en los estados de Baja California Norte, Chihuahua, Estado de México, Guerrero, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. El resto (30.5%), en los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (tabla 2).

TABLA 2

Entidad federativa según adscripción institucional de los autores

Entidad federativa	Frecuencias		Tipos de instituciones	Frecuencias	
	Casos	%		Casos	%
Ciudad de México	72	25.5	Escuelas normales	26	9.2
			Universidades	43	15.2
			Otros centros	3	1
Sonora	33	11.7	Escuelas normales	18	6.3
			Universidades	2	0.7
			Institutos Tecnológicos	11	3.9
			Otros centros	2	0.7
Estado de México	18	6.3	Escuelas normales	15	5.3
			Universidades	3	1
San Luis Potosí	14	5.0	Escuelas normales	7	2.5
			Universidades	3	1
			Otros centros	4	1.4
Baja California Norte	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	5	1.8
Chihuahua	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	3	1
			Otros centros	2	0.7
Guerrero	13	4.6	Escuelas normales	9	3.2
			Universidades	4	1.4
Nuevo León	13	4.6	Escuelas normales	10	3.9
			Universidades	3	1

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Entidad federativa	Frecuencias		Tipos de instituciones	Frecuencias	
	Casos	%		Casos	%
Sinaloa	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	5	2.1
Tamaulipas	10	3.9	Escuelas normales	10	3.9
Guanajuato	9	3.2	Escuelas normales	4	1.4
			Universidades	5	1.8
Michoacán	9	3.2	Escuelas normales	5	1.8
			Universidades	2	0.7
			Otros centros	2	0.7
Jalisco	8	2.8	Escuelas normales	3	1.0
			Universidades	5	1.8
Puebla	7	2.5	Escuelas normales	5	1.8
			Universidades	2	0.7
Baja California Sur	4	1.4	Escuelas normales	4	1.4
Zacatecas	4	1.4	Escuelas normales	4	1.4
Coahuila	3	1.0	Universidades	3	1.0
Tlaxcala	3	1.0	Escuelas normales	2	0.7
			Universidades	1	0.4
Yucatán	3	1.0	Escuelas normales	3	1.0
Aguascalientes	2	0.7	Universidades	2	0.7
Morelos	2	0.7	Universidades	2	0.7
Oaxaca	2	0.7	Universidades	2	0.7
Chiapas	1	0.4	Universidades	1	0.4
Tabasco	1	0.4	Escuelas normales	1	0.4
Veracruz	1	0.4	Universidades	1	0.4
Fuera del país	4	1.4	Universidades	1	0.4
			Otros centros	3	1.0
Sin dato de adscripción	7	2.5	—	7	2.5
Total	282	100	Total	282	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Dos rasgos más a considerar son los siguientes: el primero es la participación de autores de otros países (1.4%) y, el segundo, es el hecho de no contar con participaciones provenientes de los estados de Campeche, Colima, Durango, Hidalgo, Nayarit, Querétaro y Quinta Roo. Asimismo, y a partir del vínculo entre institución de adscripción y entidad federativa, ubicamos el predominio de las escuelas normales respecto de los otros tipos de instituciones, excepto en los casos de entidades federativas en las que encuentran universidades con trayectorias académicas consolidadas de larga data como son la Ciudad de México y los estados de Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes, Morelos y Veracruz.

En breve, en el panorama nacional perfilado, la ubicación de ponencias representantes de 78 instituciones diferentes, provenientes de 25 estados de la República Mexicana, nos deja entrever, por una parte, que Procesos de formación es una de las áreas de conocimiento que aglutina una amplia presencia tanto institucional como nacional. Por otra parte, los hallazgos sistematizados ponen en evidencia que las problemáticas de investigación propias de esta área del COMIE son estudiadas por instituciones con diferentes finalidades, con financiamientos diversos, a la vez que cumplen funciones de investigación muy distintas, tanto en el sistema educativo nacional como en la sociedad en general.

Otro rasgo de interés se deriva de la cantidad de ponencias aceptadas por institución y, en este sentido, los hallazgos dan cuenta de una presencia más consistente, de 10.3% de los casos de instituciones con amplio reconocimiento académico dada la trayectoria regional y/o nacional de larga data en docencia y/o investigación en educación, en contraste con 89.7% de los casos que refleja una dispersión tanto de instituciones como de autores. Ahora bien, en el grupo de las instituciones con amplio reconocimiento académico ubicamos la presencia tanto de universidades y de un instituto tecnológico con ofertas educativas amplias en 62.5%, como de IES que forman a los profesionales de la educación en 25% y de un instituto de investigación con 12.5%. Respecto de la entidad federativa a la que pertenecen, 37.5% corresponde a la ciudad de México y 62.5% a estados del norte y del centro del país. Por último, en la relación entre la temática abordada acorde con un determinado nivel educativo estudiado y la adscripción institucional, no es posible observar una vinculación directa en este sentido, toda vez que entran en juego aspectos como las líneas de

investigación desarrolladas por las instituciones y los propios intereses del personal adscrito a dichos espacios (tabla 3).

TABLA 3
Instituciones con cuatro o más ponencias aceptadas

Instituciones	Número de ponencias Casos %		Tipo de institución	Entidad federativa	Nivel educativo estudiado
Universidad Nacional Autónoma de México	17	34.8	Universidad	Ciudad de México	Educación secundaria, media superior, superior: universidad, otras instituciones o públicos
Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-Departamento de Investigación Educativa)	7	14.4	Universidad	Ciudad de México	Educación superior: normales y universidades, otras instituciones o públicos
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Profesor Luis Urías Belderraín	5	10.3	Escuela normal	Chihuahua	Educación preescolar, primaria y educación superior: normales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	4	8.1	Universidad	Puebla	Educación superior: normales y universidades
Instituto Tecnológico de Sonora	4	8.1	Instituto Tecnológico	Sonora	Educación primaria y superior: universidades
Universidad Autónoma de Baja California	4	8.1	Universidad	Baja California Norte	Educación superior: normales y universidades
Universidad Autónoma de Sinaloa	4	8.1	Universidad	Sinaloa	Educación superior: normales y universidades
Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco	4	8.1	Escuela normal	Ciudad de México	Educación primaria, educación superior: normales y formación continua
Total	49	100	—	—	—

Fuente: elaboración de las autoras.

Caracterización de los objetos de investigación

Para desarrollar esta categoría efectuamos un análisis de los objetos de estudio investigados por los autores de las 140 ponencias aceptadas, tomando como criterios-guía dos indicadores: *a)* los niveles educativos y/o modalidades en los cuales se desarrollan los procesos de formación abordados y *b)* el espectro de temáticas aludidas.

Niveles educativos abordados

En relación con el indicador de nivel educativo y/o modalidad abordados, encontramos una distribución diferenciada de las ponencias entre los distintos niveles del sistema educativo nacional; destaca; por una parte, el predominio de la educación superior con 42.9% del total de trabajos (60 casos) y, por otra, una menor atención al resto de niveles educativos (tabla 4).

TABLA 4

Nivel educativo y/o modalidad estudiados según tipo de institución elegida

Nivel educativo y/o modalidad	Número de ponencias		Instituciones elegidas diferentes de las entidades de adscripción de los ponentes	
	Casos	%	Total de instituciones	Tipos de instituciones y casos
Educación inicial	0	0	—	—
Educación preescolar	3	2.1	3	3 escuelas normales
Educación primaria	12	8.6	3	1 instituto tecnológico, 2 otras entidades (escuelas normales, universidades)
Educación secundaria	3	2.1	3	1 escuela normal 2 universidades
Educación básica	7	5	6	2 escuelas normales 2 universidades 2 otras entidades
Educación media superior	11	7.8	7	1 escuela normal 5 universidades 1 otra entidad

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Nivel educativo y/o modalidad	Número de ponencias		Instituciones elegidas diferentes de las entidades de adscripción de los ponentes	
	Casos	%	Total de instituciones	Tipos de instituciones y casos
Educación superior: Escuelas normales y Universidad Pedagógica Nacional	60	42.9	57	48 escuelas normales 8 universidades 1 otra entidad
Educación superior: universidades	34	24.4	27	2 escuelas normales 22 universidades 1 instituto tecnológico 2 otras entidades
Educación de adultos (alfabetización)	1	0.7	2	1 universidad 1 otra entidad
Formación continua de maestros	2	1.4	2	2 escuelas normales
Otras instituciones o públicos	5	3.6	6	1 escuela normal 4 universidades 1 otra entidad
No especificado	2	1.4	2	1 escuela normal 1 universidad
Total	140	100	—	—

Fuente: elaboración de las autoras.

Derivado de dicho hallazgo enfatizamos dos supuestos: el primero sobre un manejo indiscriminado, por parte de los autores de las ponencias, entre los procesos de formación y los de escolarización, ubicándolos como sinónimos;¹ el segundo en cuanto a visualizar que los sujetos que se forman son casi exclusivamente niños, adolescentes y jóvenes, descartando entonces a la población adulta mayor de 25 años.

El tipo de institución de adscripción de los autores no marca alguna tendencia en el nivel educativo o modalidad que pueden ser considerados como objetos de investigación.

Categorización del espectro temático según los objetos de investigación

Otro indicador para reagrupar nuestro universo de estudio fue el de las temáticas abordadas, encontrando así que, en orden descendente, 41% (58 casos) se refiere al uso de algún recurso para la formación de niños, adolescentes y jóvenes. En un desagregado más específico de esta temática se incluyen resultados de la implementación de cursos, despliegue de estrategias de enseñanza o bien de aprendizaje o también de evaluación, contenidos académicos especializados, algún elemento para las tutorías o de apoyo a la titulación en alguna institución, entre otros. A esta proporción le sigue 16% (22 casos), en el cual se alude a dispositivos de formación, entendidos como procesos en los que se articulan metodología y contenidos en torno a una intencionalidad. Continuamos con la temática sobre actores con 6% (8 casos) referido a docentes y 9% (13 casos) a estudiantes, ya sea uno u otro, presentados bien como sujetos o como personas, con trayectorias, motivos, identidades o experiencias particulares. Otra temática un poco menos recurrente es la que concierne a las prácticas docentes con una proporción de 12% (17 casos), las cuales están analizadas tanto desde los modelos que las significan como desde los elementos componentes. De entre las temáticas restantes encontramos la de planes y/o programas de estudio con 6% (8 casos), en la cual se aborda el análisis de estos insumos desde su coherencia interna y hasta su impacto en la gestión institucional. Por último, en la temática denominada “Otros” y con 10% (14 casos) ubicamos los trabajos que abordan cuestiones muy diversas; por ejemplo, lo mismo el análisis sobre conceptualizaciones de términos afines al área (formación, saberes, profesionalización), que el análisis de la política pública, o también lo concerniente a la formación e identidad de los investigadores o incluso sobre el sistema educativo nacional y su expansión (tabla 5).

Con base en lo anteriormente expuesto, nos interesa enfatizar que este espectro temático da cuenta de una mirada a los procesos de formación mayormente interesada por la temática de la intervención de los autores en uno de sus elementos concretos, como ocurre con los recursos técnicos en una proporción de 41% (58 casos) o bien con los dispositivos en 16% (22 casos), con el añadido de ofrecer resultados favorables a partir de su incorporación en espacios escolares concretos. Estos hallazgos nos sitúan frente a un discurso sobre la utilización de la investigación educativa para responder a la finalidad de sistematizar una intervención tendente a la

mejora de la práctica educativa. Más aún, otra lectura posible es la derivada de la proporción del 15% (21 casos) correspondiente a los actores (estudiantes, docentes/tutores) que están presentes en los procesos formativos y a quienes se les considera como sujetos, siendo así la investigación el recurso que da cuenta de su singularidad (ver tabla 5).

TABLA 5
Espectro temático de los objetos de investigación

Espectro temático de los objetos de investigación	Número de ponencias	
	Casos	%
Actores: estudiantes	13	9
Actores: docentes/tutores	8	6
Planes y/o programas de estudios	8	6
Dispositivos de formación	22	16
Prácticas docentes	17	12
Recursos técnicos de uso variable	58	41
Otros	14	10
Total	140	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Se trate del estudio de actores o de mejora en la práctica educativa, observamos que en casi la totalidad de las ponencias la perspectiva de los autores sobre los resultados obtenidos es la de haber alcanzado de manera exitosa las metas previamente anticipadas, esto es, de haber planificado todos los “pasos a seguir” en el desarrollo de la investigación, garantizando con ello el control del proceso. Así, escasamente encontramos trabajos que dieran cuenta de contradicciones, fracasos, resultados no esperados, tensiones al interior de las aulas o en el contexto de las instituciones. Por consiguiente y como veremos más adelante, en estas visiones sesgadas tampoco se ubican argumentaciones articulantes, representaciones

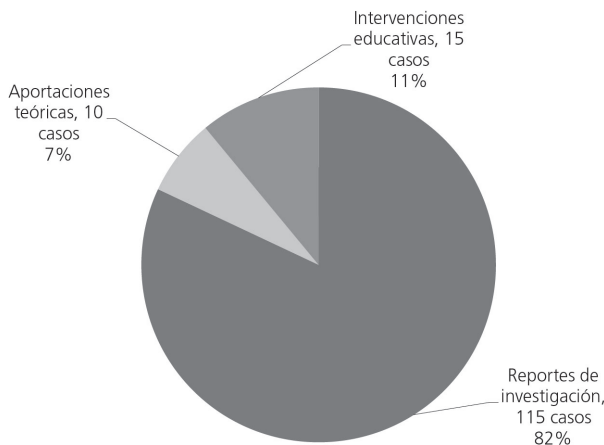
sociales, condiciones personales e institucionales que formaran parte del basamento para el despliegue de los recursos técnicos o los dispositivos implementados. Bajo esta lógica consideramos que prevalece una visión idealista de los procesos de formación reportados, y a la vez muy asentada en intervenciones que ponderan lo pedagógico-didáctico por encima de personas o de contextos.

Tipos de contribución

En lo que se refiere al tipo de contribución, las tres opciones de registro ofrecidas por el COMIE fueron las de reporte parcial o final de investigación, aportaciones teóricas e intervenciones educativas sustentadas en investigación. Ahora bien, de acuerdo con los datos reportados por los autores, la clasificación obtenida muestra que poco más de cuatro quintas partes del volumen de ponencias se registraron como reportes de investigación, mientras que la proporción restante quedó dividida entre las aportaciones teóricas y las intervenciones educativas (figura 1). En el caso de los reportes de investigación, un poco más de las dos terceras partes (69%) se clasificó como reporte parcial.

FIGURA 1

Tipos de contribución



Fuente: elaboración de las autoras.

Adicionalmente a esta agrupación de trabajos, y mediante una lectura de contraste entre el dato del tipo de contribución registrado por los autores y el análisis del contenido de las ponencias, podemos observar una reducción de al menos dos terceras partes de los casos registrados como reportes de investigación, los cuales finalmente se concretaron en propuestas de intervención educativa, ya sea para la formación de docentes o bien para el desarrollo de la práctica educativa, con especial énfasis en mejoras para el aprendizaje. De manera similar, en el caso de las ponencias registradas como aportaciones teóricas, solo una tercera parte de los casos efectivamente cumplió con la presentación de un documento en el que se ofrecía un trabajo teórico y/o conceptual con una estructura formal aceptable y un desarrollo discursivo consistente. Derivado de la no correspondencia entre el tipo de contribución registrado y el contenido ofrecido observamos que, más allá de un simple error de clasificación, en los autores de las ponencias prevalece un desconocimiento de fondo entre la presentación protocolaria de resultados y avances de investigación, la reflexión argumentada de un análisis teórico, y la sistematización de recursos y procedimientos –referidos incluso con un lenguaje prescriptivo– para efectos de una propuesta de intervención educativa.

Epistemología / Perspectiva epistemológica

Tan pronto como el objeto de conocimiento es un sujeto (o sujetos), su enfoque, su tratamiento, su simbolización [...] forman parte de una epistemología muy particular. Porque el conocimiento se elabora en y a través de la relación entre el sujeto conocedor y el sujeto-objeto de conocimiento, que no puede ser considerado como una cosa sin que por ello se le despoje de su especificidad (Ferry, 1997:72).

En este apartado nos interesa destacar los fundamentos epistemológicos de las ponencias presentadas que, si bien implícitamente subyacen en todo trabajo de investigación, en el caso de este conjunto de documentos observamos de manera recurrente que la mayoría de los autores de los textos no los explicita ni tampoco los analiza. Consideramos preocupante esta situación, por una parte, al tratarse de trabajos dictaminados favorablemente y, por otra, al revelar la ausencia persistente de una formación en investigación. En efecto, en su mayoría ni las escuelas normales, ni las

licenciaturas universitarias destinadas a la formación en educación suelen integrar en sus planes de estudios una asignatura destinada a analizar la epistemología de las ciencias de la educación, de las humanidades y de las ciencias sociales. Por el contrario, a lo largo de todo el sistema educativo y en el mejor de los casos se evidencia una mayor frecuencia en el estudio de temáticas tendentes a promover el pensamiento científico más propio del ámbito de las ciencias de la naturaleza –observación, experimentación, distinción de variables, relaciones causa-efecto, entre otros– como, por ejemplo, en el caso de la asignatura de ciencias naturales en educación básica o bien, en el de las de física, biología y química en la educación media.

Como punto de partida puntualizamos brevemente qué se entiende por epistemología. Pues si bien se han elaborado múltiples acercamientos al respecto, a modo de un simple enunciado podemos apuntar que es la disciplina filosófica ocupada de estudiar la manera como los seres humanos, en el marco de las diversas disciplinas, producen conocimiento, es decir, la epistemología se ocupa de reflexionar sobre los grandes principios en los que se funda la generación del saber en las diversas ciencias a la vez que, podríamos añadir, de cuestionar las dimensiones ontológicas y éticas que cualquier acto de conocimiento revela.

Como sabemos, con la célebre distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, efectuada por Dilthey (1949) –y retomada de alguna manera por Weber (1964)–, al legitimar la autonomización de estas ciencias espirituales, se coloca el análisis de la experiencia interna como rasgo de su especificidad. Esta división de las ciencias como explicativas las primeras, y comprensivas las últimas, opone dos escuelas epistemológicas: las explicativas, que plantean una relación lineal causal, en la que se procede a través de la descomposición, es decir, del análisis de las partes; y las comprensivas, que apoyan una visión holística, compleja, en la que las partes no pueden ser comprendidas al margen del todo, esto es, solamente a través de un movimiento dialéctico. Ahora bien, a partir del análisis del universo de estudio aquí referido y de acuerdo con la interrogante sobre qué encontramos en los trabajos presentados, nos interesa destacar los siguientes señalamientos a manera de fallas recurrentes.

Omisión de una posición epistemológica

Como mencionamos en líneas anteriores, uno de los rasgos más preocupantes tiene que ver con la omisión de una posición epistemológica por

parte de los autores, posicionamiento que no puede quedar como elemento independiente de las opciones teóricas y metodológicas asumidas, dado que para obtener la coherencia de un trabajo riguroso es necesario basarse en la articulación de estos tres emplazamientos. Más aún, podemos enfatizar que la epistemología precede a la metodología y se configura con base en una articulación directa con la teoría o teorías referenciadas. De ahí que el posicionamiento epistémico refiere a la manera como el investigador construirá el conocimiento.

Al respecto encontramos que en poco menos de 5% de las ponencias queda incorporado el uso del término *epistemología* en los textos desarrollados. Esta situación nos deja entrever que el desarrollo de las investigaciones se despliega muy frecuentemente sin precisar “las reglas del juego”, es decir, los principios por los que se opta inicialmente para poder conducir todo el proyecto y, por tanto, sin poder cuestionar ni considerar cuál podría ser la metodología más pertinente, así como las tensiones entre el posicionamiento epistémico del investigador, los datos que considera como apropiados para recopilar y la manera como pretende analizarlos e interpretarlos. Por otra parte, y ante la carencia de una precisión y la correspondiente explicitación de la posición epistémica, se corre el riesgo de emprender una investigación sin garantizar una racionalidad, en virtud de que esta última influye en los procesos de recolección y tratamiento de la información. La posición de Rueff es muy clara sobre esto, pues según el autor:

Sin el paso por la epistemología, parece difícil, en efecto, poder liberarse de una concepción ingenua y espontánea del trabajo científico, evaluar rigurosamente los criterios de validez de la investigación o incluso valorar los límites de una metodología (Rueff, 2012: s/p).

Utilización confusa de terminología

Otro hallazgo importante fue que en casi la totalidad de las ponencias se incluyen los términos “investigación cualitativa” e “investigación cuantitativa”, destacando la primera por utilizarse con la mayor frecuencia. Desde nuestra perspectiva, el problema subyacente tiene que ver con una confusión terminológica recurrente, esto es, no se puede hablar ni de “investigación cuantitativa” ni de “investigación cualitativa”, sino de una epistemología empírico-analítica o positivista, o bien de una epistemología

interpretativa o hermenéutica, o bien fenomenológica. Destacamos también que, de manera constante, los autores declararon su afiliación a una u otra modalidad de “investigación”. Así, quienes inscribieron sus trabajos en la primera (cuantitativa) efectuaron algún tratamiento de corte estadístico, mientras que los que manifestaron su adhesión a la segunda hicieron alusión a “cualidades”, como si el hecho de utilizar números o cualidades significara su vinculación con una perspectiva y la exclusión de otra.

En este sentido nos encontramos presenciando los resultados de una idea largamente difundida en libros y artículos destinados a la investigación en educación que llevan por título “Investigación cualitativa” o “Investigación cuantitativa”, y en los cuales se determina de manera errónea reservar la utilización de números a las investigaciones de corte positivista, y el uso de cualidades a trabajos de corte interpretativo, fenomenológico. Pues si partimos de situar que los partidarios del positivismo o neopositivismo no son propietarios de los números, de las cantidades, como tampoco los hermenéuticos o fenomenólogos son los dueños de las cualidades, entonces no son los números o las cualidades los elementos que están en juego, sino los principios o reglas de construcción del conocimiento. Es un hecho que en el campo de las ciencias naturales (física, medicina, química, etcétera) también se trabaja con base en cualidades y no por ello la epistemología en la que se funda la producción de sus saberes es de corte hermenéutico. De igual manera, en el campo de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación, el manejo de información numérica puede estar integrado en investigaciones interpretativas o constructivistas, porque lo determinante radica en los principios epistemológicos establecidos para los respectivos proyectos, ya que dichos principios se configuran como elementos rectores y definitorios del itinerario del trabajo de investigación. En efecto, con base en el posicionamiento epistémico se puede visualizar la concepción del conocimiento sobre la que se funda el trabajo de investigación, influyendo en la definición de los objetivos, los métodos y las técnicas que se han de movilizar en cualquier proyecto.

Des-articulaciones entre posicionamiento epistemológico y especificidad del objeto de investigación

De manera general, podemos destacar que los objetos de investigación en educación son múltiples, tal como se constata en el conjunto de ponencias analizadas. Sin embargo, consideramos necesario enfatizar que “tema de

estudio” no es sinónimo de “objeto de investigación”, dado que para llegar a este último se requiere de un proceso de construcción desde una posición epistémica y teórico-metodológica. Dicho esto y con la finalidad de proponer una lectura sobre la multiplicidad de objetos de investigación y su vinculación con la dimensión epistemológica, reagrupamos el conjunto de ponencias en tres bloques según las características siguientes.

Bloque 1

En este conjunto hay un reconocimiento a la especificidad de lo educativo como un objeto que alude necesariamente a sujetos, caracterizado por su complejidad, temporalidad e historicidad, y que es planteado como “proceso”, es decir, que se está dando, como un objeto que está en constante movimiento, en transformación continua, que es del orden de lo vivo. Se trata, entonces, de un objeto-sujeto que reclama una epistemología de corte interpretativo, esto es, comprensivo. Un ejemplo sería el desempeño de los estudiantes conceptuado como un proceso que se construye a lo largo del semestre o del año escolar. Así, en este bloque ubicamos 41.5% de los trabajos (58 casos), cuyo rasgo común es la elección tácita por parte de los autores de una posición epistémica interpretativa como punto de partida para el abordaje de objetos de investigación. Estimamos entonces que se trata, en consecuencia, de la consideración por parte de los autores de objetos educativos comprendidos como procesos, situación que representa un avance importante al concebir lo educativo como una entidad en movimiento.

Bloque 2

En este otro conjunto se conceptualiza lo educativo como algo dado, cerrado, estático, petrificado, y con esta indicación nos referimos al grupo de trabajos en los que, a diferencia del bloque anterior, se conceptualiza, por ejemplo, el desempeño escolar de los alumnos con base en las calificaciones de las evaluaciones PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment) o del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). En un sentido metafórico, esta aproximación sería equivalente a hacer una fotografía de un día determinado y a una hora precisa, fotografía que por sí misma no da cuenta de proceso alguno, puesto que el desempeño es comprendido como algo fijo que estatifica, en este caso las puntuaciones obtenidas por los alumnos. Aquí agrupamos 26.4%

de los trabajos (37 casos) desarrollados desde una perspectiva empírico-analítica o positivista, es decir, aquellos cuyo objeto de investigación fue conceptualizado como algo dado, cerrado, concluido. De manera similar al bloque anterior, una parte de estos trabajos carece de una formulación explícita de la perspectiva epistemológica seleccionada.

Bloque 3

Este último subgrupo reúne 32.1% de las ponencias restantes (45 casos) en las que no pudo ubicarse posición epistémica alguna, condición aunada a un rasgo común: la persistencia de problemas diversos en la integración de los trabajos, tales como incongruencia entre objetivos de la investigación y el desarrollo de la misma, definición de objetivos de corte prescriptivo, incongruencia entre el sustento teórico y el trabajo empírico, entre otros.

Referentes teóricos de soporte

En relación con el apartado anterior y para analizar la categoría concerniente a los soportes teóricos ubicados en el *corpus* documental de referencia, reiteramos que nuestro punto de partida se sitúa en el reconocimiento del debate inacabado sobre la fundamentación científica del conocimiento producido en el ámbito de las ciencias humanas, sociales y de la educación. Desde esta diferenciación visualizamos, por un lado, la perspectiva epistémica orientada a la formulación de modelos de explicación científica de base experimental y sustentados en la utilización de datos cuantitativos, de muestras vinculadas a universos numerosos; y por el otro, la perspectiva epistémica de corte interpretativo, encaminada hacia modelos diferentes de aproximación en los que la atención se centra más en las especificidades de objetos sociohistóricos, y que requieren de un trabajo con sujetos particulares y en contextos muy acotados. Sea una vertiente u otra, el manejo riguroso de la teoría resulta fundamental dado que posibilita la elección y utilización de insumos específicos (conceptos, categorizaciones, argumentaciones, perspectivas y autores) que van de la mano con una formulación adecuada de las preguntas de investigación, los objetivos propuestos, la contextualización del objeto de estudio y el despliegue metodológico más apropiado (cf. Rojas, 2012).

En este sentido, entre los hallazgos relacionado con los referentes teóricos utilizados por los autores de las ponencias para sustentar los trabajos presen-

tados, diferenciamos enfoques y autores indicados de manera explícita y en orden de frecuencia, destacando así que los referentes mayormente citados son la *bildung*, como un acercamiento conceptual de gran relevancia que, de alguna manera, sigue vigente en la actualidad; la teoría sobre formación (*bildung*) con apoyo de autores como Gadamer, Ferry, Honoré y Ducoing; le sigue el enfoque sobre las competencias con Perrenoud como único autor; asimismo, ubicamos el enfoque constructivista sobre el aprendizaje con referencias puntuales a Vygotsky y F. Díaz-Barriga; otros referentes detectados son las aportaciones teóricas sobre formación docente y práctica reflexiva de Carr y Kemmis, así como el enfoque sobre la formación del profesional reflexivo de Schön. Con menos recurrencia que las indicaciones anteriores sobre enfoques y autores, pero con un peso importante como citado de soporte, ubicamos las referencias sobre enfoques cognoscitivistas y psicoanalíticos, a la vez que algunas teorías sobre el currículo, la teoría sobre las representaciones sociales, el pensamiento complejo, la sociología de la experiencia, el desarrollo moral, afectivo e identitario, la teoría funcional comunicativa y la teoría crítica. Mientras que como casos aislados detectamos los enfoques sobre liderazgo y la denominada pedagogía del cuerpo. Derivado de esto último ubicamos otros autores referidos como son Ausubel, Freud, Lacan, Foucault, Laclau, Hargreaves, Zabala, Gimeno Sacristán, Elliot, Tardif, Moscovici, Morin, Bourdieu, Berger y Luckmann, Dubet, Martuschelli, Yurén, Fierro y Fortoul, principalmente.

Conviene enfatizar también el punto de emplazamiento y/o la vinculación disciplinaria evidenciada por los autores en el desarrollo de los trabajos, rubro en el que hay un claro predominio de la pedagogía, seguido por la filosofía, la psicología social y también la psicología de corte conductista, la didáctica general y las didácticas especiales, y, en una proporción menor, apreciamos la presencia de la antropología, la sociología y la estadística. Ahora bien, además de las referencias explícitas a enfoques y autores, encontramos características notables, tipificadas a continuación, que nos permiten esbozar una mirada panorámica sobre el uso de referentes teóricos en la elaboración de los trabajos.

Manejo de distinciones teóricas básicas

Nos referimos a la claridad demostrada en las ponencias para diferenciar elementos como conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, re-

flexiones y ejes, basados, o bien derivados, de una determinada teoría o de un autor en particular. En este rubro encontramos que al menos 75% de las ponencias revela carencias importantes de la utilización de una fundamentación sólida, coherente, rigurosa y consistente.

Uso ponderado de referentes teóricos

Aludimos a una presentación discursiva equilibrada, esto es, ni escasa ni excedida considerando la extensión permitida a los autores. De acuerdo con esta característica, poco menos de 10% del conjunto de ponencias muestra un equilibrio aceptable en cuanto a extensión y profundidad de los referentes teóricos requeridos, y con esto queremos decir que es un requerimiento escasamente atendido.

Congruencia en la articulación discursiva

Situamos aquí la vinculación adecuada de los soportes elegidos con el desarrollo del trabajo en su totalidad y en apartados específicos del documento (por ejemplo, objetivos y/o supuestos formulados, puntualización de conclusiones). De manera similar a las dos características anteriores, poco más de 75% de las ponencias no cumple con este armado cuidadoso de las partes componentes, dando el lugar que corresponde a los referentes de orden teórico que, en el mejor de los casos, aparece como una pieza sin conexión fehaciente.

Manejo de interlocución y/o problematización

Con esta característica destacamos la problematización desarrollada a partir de los insumos teóricos, superando mixturas indiscriminadas de enfoques y autores. En esta tesitura encontramos que en la mayoría de las ponencias se evidencian deficiencias insoslayables, tanto de fondo como de forma, relacionadas con una visión “barroca” de la teoría, condición derivada tanto del desconocimiento del uso riguroso de este tipo de soporte como de un bagaje epistémico-teórico insuficientemente articulado.

Por último, reiteramos el señalamiento sobre un subconjunto de trabajos (32.1%) en los que no se incluye de manera explícita soporte alguno de teoría y/o enfoque, ni de un autor en específico, dato que nos llevó a cuestionar la rigurosidad de la dictaminación realizada en estos casos particulares con desarrollos más orientados por el sentido común y la empiria.

Método y técnicas de investigación

La temática del método en la investigación en educación, al igual que en ciencias sociales y en ciencias humanas, ha sido motivo de polémicas y amplios debates entre las diferentes escuelas teóricas y posiciones epistemológicas, así como entre los investigadores y académicos en general, ya que esta representa muy frecuentemente uno de los ejes de formación de los futuros investigadores y docentes.

Para esta última categoría nos interesa analizar de inicio el léxico metodológico empleado en los trabajos, a fin de lograr una comunicación clara, pero especialmente debido a la persistencia de usos y costumbres –como pudimos verificar– que han llevado a confundir el método con las técnicas; asimismo, analizamos de manera puntual las inscripciones de las investigaciones de los autores en los supuestos métodos. De entrada, ubicamos que en aproximadamente la mitad de las ponencias aprobadas prevalece la confusión respecto del uso de los términos *método* y *técnica*, derivada posiblemente, por un lado, de la proliferación de manuales de metodología de investigación en los que, en detrimento de la dimensión epistemológica y teórica, se otorga una centralidad a los procedimientos, técnicas, herramientas o instrumentos a utilizar y, por otro, al descuido de la precisión de la posición epistémica y teórica en el abordaje de los diversos objetos.

En este sentido conviene insistir en que *método* y *técnica* no son términos sinónimos, pues mientras el método en investigación, al igual que en didáctica, posee fundamentos o principios de corte filosófico, las técnicas o los instrumentos carecen de estos. Así tenemos, por ejemplo, en el ámbito pedagógico, que el método Montessori se encuentra fundado en principios básicos, tales como la formación integral del niño, la búsqueda de la autonomía del sujeto, la inscripción del alumno como actor de su vida, el trabajo en libertad y armonía consigo mismo, con sus compañeros y con el entorno, entre otros. En el caso de la investigación, podemos señalar que los métodos como la etnografía, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, las historias de vida, entre otros, surgidos en el marco de la escuela de Chicago, tienen como fundamento la aproximación al estudio de los actores en su medio natural, a partir de la observación y la escucha como elementos medulares del trabajo de investigación, sin por ello tener que establecer de manera lineal, diferentes pasos, etapas o

fases. Estos métodos se encuentran fundados en el acceso a las prácticas sociales de los actores –incluida la educación– y permiten la comprensión de sus actividades y los procesos de construcción y justificación de estas, pero también viabilizan los ritos, los entornos, las tensiones, las presiones, las transgresiones, escenario que posibilita analizar e interpretar los sentidos, los valores, las representaciones de los sujetos en un contexto determinado.

En breve, el método alude al camino por el que, de acuerdo con la posición epistémica y el referente teórico, transitará el investigador para configurar su acercamiento al objeto de estudio, planteamiento que se fundamenta en una reflexión sobre la base de un *corpus* de principios que posibilitan la construcción de la acción investigativa. El método no consiste en una serie de pasos, sino que es el camino que el investigador construye para arribar al logro de su objetivo; por ello insistimos en que el método no es una ruta fija, lineal y homogénea (pasos, etapas, fases); no es un trayecto establecido e inamovible para el abordaje de todos los objetos educativos, como si se tratase de las vías de un tren por las que inexorablemente tiene que avanzar en una dirección fijada de antemano y sin poderse salir de la ruta. De esta manera cuidamos de establecer una clara distinción entre método y técnica en términos de trayecto: el método, como un recorrido que se define, se construye análogamente a la manera como un arquitecto diseña y dirige su construcción y, la técnica como una vía, cuyo itinerario se encuentra puntualmente establecido, itinerario que no acepta modificación alguna. En fin, método no es sinónimo de técnica, como tampoco la suma de técnicas.

Las técnicas, a diferencia del método, remiten a formas operatorias bien establecidas que, además, son susceptibles de reproducción. Las técnicas, instrumentos o procedimientos, como antes se puntualizó, aluden a un saber-hacer específico, a partir del cual se pretende recoger información con base en referentes empíricos definidos. Es así que en la medida en que el método es confundido con un conjunto de técnicas a aplicar, aquel se encuentra reducido a recetas o normas, igual que recetas de cocina.

Ahora bien, en los trabajos analizados es posible ubicar que una porción importante de autores utiliza el término método para referirse a entrevistas o cuestionarios siendo que en ambos casos se alude a técnicas. Además, se utiliza equivocadamente el término *encuesta* como sinónimo de cuestionario. En efecto, la encuesta no es una técnica, sino que es un

método en tanto que se encuentra fundada en determinados principios tales como el establecimiento de hipótesis, la selección de una muestra probabilística (aleatoria) y la intención de generalización de los resultados a la población aludida con base en pruebas de significancia estadística. La encuesta, como cualquier otro método de investigación, puede hacer uso de diversos instrumentos o técnicas para recoger la información, tales como un cuestionario cerrado, uno abierto, o uno aplicado vía telefónica; una entrevista estructurada o no estructurada cara a cara; una prueba estandarizada, etcétera. Con base en lo anterior y considerando entonces una reagrupación más de las ponencias obtuvimos los siguientes hallazgos.

Ausencia de explicitación de la cuestión metodológica

Aproximadamente en 30% de los trabajos, el texto desarrollado da cuenta de la prevalencia de una visión ingenua y/o de una falta de rigurosidad en las investigaciones. A esta situación se añade el rasgo detectado en una porción importante de las ponencias, de conceptuar como método el uso de recursos o instrumentos, esto es de técnicas como videograbación, entrevista, escala de Likert, pruebas de desempeño, entre otros, tal y como ya puntualizamos.

Confusión en el manejo de terminología

En aproximadamente 30% de las ponencias observamos que los autores afirmaron situarse en la denominada investigación-acción por el solo hecho de haber efectuado una intervención, cualquiera que esta hubiera sido, y destacaron haber obtenido resultados muy satisfactorios. Como sabemos, el término de investigación-acción se atribuye a Lewin (1992) —aunque ha sido retomado posteriormente en el ámbito de la investigación educativa por varios académicos, entre otros, Carr y Kemmis (1988) y Elliot (2000)—, quien planteó que a través de esta no solo se podrían lograr avances teóricos, es decir, producción de conocimiento, sino también transformaciones conducentes a la resolución de un problema. Sin embargo, Lewin conceptualizó la investigación-acción no como una simple intervención, sino como una espiral de círculos de investigación, en los que a medida en que cada uno avanza sobre la situación existente, se posibilita la conducción hacia un plan de acción. Erróneamente, en las ponencias se le asemeja de manera simplista con llevar a cabo una o varias sesiones de trabajo, desconociendo así que se trata de un proceso cíclico de actividades, en

el que se transita a través de la indagación, la reflexión, la discusión, la negociación, la intervención y la evaluación, conduciendo esta última a un nuevo plan de acción para reiniciar el ciclo. En lo general y a manera de apunte, señalamos que la investigación-acción ha sido utilizada muy particularmente con adultos (profesores y no con niños ni adolescentes), capaces de tomar conciencia, de negociar, de reflexionar. En breve, muchos de los trabajos que en la perspectiva de sus autores son vistos como reportes de investigación, después de una revisión detallada encontramos que se trata de trabajos de intervención.

Afiliación epistémica inconsistente

En casi 25% de las ponencias los autores indicaron su afiliación a métodos fundados en una “metodología interpretativa”, tales como el biográfico-narrativo, la etnografía y la observación, aun cuando no en todos los trabajos se plantea la comprensión de la realidad educativa a partir de lo que los actores piensan, hablan, actúan e interactúan en el marco de un contexto o situación determinados, sino que incluso en algunos de los textos se alude a variables, a factores, a causas, en términos de desarmado del objeto de investigación. Esta situación revela una vez más la falta de coherencia epistémica, teórica y metodológica de las investigaciones.

Afiliación metodológica incongruente

En 10% de las ponencias los respectivos autores manifiestan su inscripción al método de encuesta, aunque no todos lo reconocen y explicitan, ni tampoco le denominan método. El problema detectado con más frecuencia se refiere al desconocimiento de este método, al eludir los tópicos fundamentales que le caracterizan, tales como la no definición de la población, la no obtención de una muestra probabilística, el descuido de pruebas de significancia, la falta de validez de los resultados, entre otros.

Comentarios finales

Abreviadamente destacamos los hallazgos que consideramos preocupantes y de pronta atención. En primer lugar enfatizamos un rasgo común consistente en el abordaje del tema la formación desde visiones reduccionistas, esto es, al manejar este proceso como sinónimo de escolarización, de utilización de técnicas correctivas o de procedimientos remediales de problemas complejos que requieren estudios multidisciplinarios. En segundo lugar, en la

perspectiva de los autores, el espectro temático de la formación se enfoca centralmente en los procesos de escolarización para la atención infantil y/o juvenil, descartando directamente objetos de investigación vinculados con otras etapas de la vida. En tercer lugar ubicamos no solo un escaso desarrollo de trabajos teóricos sobre formación, sino además un manejo deficiente de la articulación epistemología-teoría-metodología, uno de cuyos derivados es la confusión recurrente entre investigación educativa e intervención educativa. En cuarto lugar resaltamos la persistencia de un desarrollo desigual y regionalizado de la investigación educativa en esta área temática. En este sentido, cabe señalar la escasa participación de muchas fundaciones, institutos tecnológicos e IES privadas de reciente creación que ofrecen posgrados en educación principalmente a los profesores de educación básica.

Sustentamos los planteamientos anteriores en las consideraciones siguientes. En términos de objetos de investigación, el abordaje de los procesos de formación posibilita la demarcación de un ámbito con un amplísimo espectro temático que incorpora, entre otros asuntos, tipos de formación y modalidades diversas, además de atravesar todos los niveles educativos. Si consideramos que en el panorama tanto nacional como en el de la producción internacional se cuenta con un *corpus* de conocimiento más articulado, entonces habría que servirse de este bagaje para nutrir las nuevas investigaciones realizadas bajo la lógica de aportar amplitud, profundidad, articulación y precisión. Ello conlleva a problematizar objetos de estudio que permitan comprender y/o explicar lo común y a la vez lo singular, lo global y conjuntamente lo local, tanto de los sujetos, de las instituciones y las organizaciones educativas, como de la política pública.

En este sentido, consideramos necesario evidenciar, por un lado, la diversidad y la riqueza de los objetos abordados en las ponencias, condiciones ambas que vienen a alimentar, a partir de diferentes ópticas, tratamientos y reconfiguraciones, la temática que aquí nos reúne. Por otro lado, también es preciso reconocer los límites difusos de los desarrollos empleados por los autores en los trabajos presentados. Esto es, que al pertenecer a una comunidad académica discursiva preocupada por desplegar una misma práctica social –la investigación en educación– entonces compartimos valores, hábitos, y sobre todo lenguajes y formas de comunicación afines. De ahí que sea fundamental para nuestra comunidad, como apunta Brossard

(2017), desarrollar un contrato de comunicación que nos sea propio, y mediante el cual se refrende la especificidad en nuestro campo.

Otro punto a destacar es que si bien la temática sobre la formación tiene un amplio poder de convocatoria tanto en universidades como en instituciones normalistas, al ser considerada como un elemento nuclear de cualquier economía y del futuro profesional y/o laboral de todos los ciudadanos, plantea entonces la exigencia de otorgarle un lugar en el marco del debate teórico, el cual ha estado ausente en los últimos tiempos. Recurrente y paradójicamente, esta temática ha estado sometida a tensiones, transformaciones y reformas cada vez que se cuestionan los resultados y, por ende, la eficacia de un determinado sistema educativo. De ahí nuestro énfasis en cuanto a no perder de vista el propósito de convocar a académicos y docentes de las diversas instituciones del país a elaborar, a elucidar, a reflexionar sobre la formación y los sistemas de formación, particularmente de los docentes. En efecto, múltiples y muy variados son los problemas que se entrecruzan en la formación de profesores y profesionales de la educación en todo el mundo. Sin embargo, un elemento desfavorable que fisura y desmerece la producción documental analizada está asentado en los desencuentros entre lo epistémico, lo teórico y lo metodológico, perfilando una tendencia en la que los estudios reportados se muestran a modo de sistematizaciones de prácticas exitosas, quedando por mucho a la zaga de objetos, proyectos, procesos y productos de investigación.

Nota

¹ Para efectos del presente artículo incluimos estas precisiones. Por “escolarización” aludimos al proceso por el cual la población infantil, adolescente, joven y, en su caso adulta, se integra a un contexto institucional en el cual se despliega un conjunto de prácticas mediante la interacción diversos recursos (humanos, materiales, logísticos, curriculares) imbricados en múltiples dimensiones de orden diverso (políticas, legisla-

tivas, pedagógicas, administrativas y de gestión, entre otras). Por “formación” nos referimos a un término complejo cuyos diferentes abordajes dan cuenta de múltiples aristas para su estudio, entre las cuales destaca la que alude al trabajo del sujeto sobre sí mismo. En ese sentido, las instituciones –escuela, universidad, entre otros– son comprendidas como dispositivos (medios) para que el sujeto pueda formarse.

Referencias

- Brossard, Nicole (2017). *Después de las palabras*, Ciudad de México: Mantis Editores.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- COMIE (2019). “Área temática 08-Procesos de formación”, en: *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano

- de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm> (consultado: 14 de enero de 2020).
- Dilthey, Wilhelm (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducoin, Patricia; Fortoul, Bertha y Rojas, Ileana (2020). *XV CNIE. Base de datos sobre las ponencias aceptadas en el Área temática "Procesos de formación" (documento preliminar)*, documento interno, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad La Salle.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Ferry Gilles (1997). "L'éthico-épistémologie des sciences humaines", *Recherche & Formation*, núm. 24, pp. 71-78. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1396 (consultado: 22 de enero de 2020).
- Lewin, Kurt (1992). "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en M. C. Salazar (coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, Madrid: Editorial Popular/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Sociedad Estatal Quinto Centenario, pp. 13-26.
- Rojas, Ileana (2012). "10. Pistas, dispositivos y herramientas para la investigación educativa. Algunos ejemplos de construcción y aplicación", en M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor/ SADENE, pp. 239-260.
- Rueff, Julien (2012) "Quelques éléments d'épistémologie concernant les recherches qualitatives et critiques en communication", *Communiquer*. Disponible en: <http://journals.openedition.org/communiquer/1087> (consultado 22 de enero de 2020).
- Secretaría de Educación Pública (2020) "Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2020", *Diario Oficial de la Federación*, 10 de enero. Disponible en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Fin_ROP_S247_2020.pdf (consultado: 30 de enero de 2020).
- Weber, Max (1964). *Economía y sociedad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Artículo recibido: 20 de febrero de 2020

Dictaminado: 20 de abril de 2020

Segunda versión: 29 de abril de 2020

Aceptado: 19 de mayo de 2020

VOCABULARIO RECEPTIVO EN NIÑOS DE PREESCOLAR

Lectura de cuentos y niveles económicos

FRANCISCA CÁCERES ZÚÑIGA / MARÍA POMÉS CORREA / MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA

Resumen:

Esta investigación analiza el desarrollo de vocabulario que presentan niños y niñas de preescolar y su relación con el nivel económico de las familias y la lectura de cuentos en el hogar. Es un estudio cuantitativo no experimental en el que se evaluó el vocabulario receptivo de 142 preescolares de escuelas municipales de la comuna de Talca, Chile y se analizó información sobre el nivel económico de sus familias y la lectura de cuentos en el hogar. El desempeño en vocabulario indica que 50.7% de los niños se encuentra entre las categorías retraso leve y retraso grave y no presentaron diferencias significativas por niveles económicos. Al analizar las variables en forma independiente, tampoco se observaron diferencias significativas ni en la interacción de la lectura de cuentos ni en el nivel económico de las familias con el desempeño en vocabulario. Finalmente, se discuten los resultados en función del desafío para el sistema escolar.

Abstract:

This study analyzes the development of vocabulary among preschool children and its relationship with the family's income level and story reading at home. As a non-experimental quantitative study, it evaluates the receptive vocabulary of 142 preschool children in municipal schools in the commune of Talca, Chile by analyzing information on family income level and story reading at home. Performance in vocabulary indicates that 50.7% of the children show slight and serious lags, without significant differences by income level. On analyzing the variables independently, no significant differences were found in the interaction of story reading or in the family's income level, with regard to vocabulary. The results are discussed as a function of the challenge for the school system.

Palabras clave: vocabulario; educación preescolar; lectura; literatura infantil.

Keywords: vocabulary; preschool education; reading; children's literature.

Francisca Cáceres Zúñiga, María Pomés Correa y Maribel Granada Azcárraga: profesoras de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Miembros del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social. Av. San Miguel 3605, Talca, Maule, Chile. CE: mfcaceres@ucm.cl (ORCID: 0000-0001-7280-9616); mppomes@ucm.cl (ORCID: 0000-0003-2220-7451); mgranada@ucm.cl (ORCID: 0000-0003-1123-3566).

Introducción

El modelo sociointeraccionista postula que el lenguaje se adquiere a partir de la comunicación con otros, interactuando con códigos comunes que permiten expresar inquietudes, puntos de vista y reflexiones en una comunidad sociocultural (Vygotsky, 1979). Estos intercambios conversacionales otorgan el contexto situacional para deducir el vocabulario y el significado de las expresiones lingüísticas (Menti y Rosemberg, 2016) permitiendo, a partir de la experiencia o de la interacción verbal, comprender las expresiones de los demás, interactuar consigo salvando el lenguaje interior y entendernos como seres sociales en el mundo. Así, el vocabulario y la habilidad de conceptualizar forman parte de la “cognición semiótica” (Nelson, 2014) y de cómo el lenguaje influye y transforma el pensamiento. Este estudio analiza la relación entre vocabulario, lectura de cuentos en el hogar y nivel económico de las familias de niños y niñas [en adelante, se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] que asisten a educación preescolar (kínder) en escuelas municipales de la comuna de Talca (Chile).

Estado de la cuestión

El lenguaje modifica e influye en el pensamiento, así como en la comprensión del yo y del mundo (Nelson, 2014). A su vez, el desarrollo temprano del léxico permite etiquetar lingüísticamente utilizando referentes, nombrar, ordenar el mundo e impactar diversos aspectos de la vida, entre ellos el aprendizaje. Los niños son especialmente hábiles en el aprendizaje de nuevas palabras a través de un “mapeo rápido” y son capaces de descubrir el significado a partir de los usos incidentales que hacen los adultos de estas palabras (Bloom, 2001). Así, los logros de los niños antes del periodo escolar responden a la manera en que el lenguaje ha influido en la construcción del saber, en el sistema de creencias acerca de sí y respecto del mundo, en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo cognitivo (Nelson, 2014). El vocabulario y el aprendizaje de las palabras está basado en la interacción de una serie de facultades cognitivas, sociales y lingüísticas (Clemente, 2006; Owens, 2016). Su estudio ha recibido amplia atención por parte de diversos investigadores (Menti y Rosemberg, 2014; Rosenberg, Menti, Stein, Alam *et al.*, 2016), debido a la implicancia de la competencia léxica, en un primer momento relacionada con la comprensión del lenguaje oral (Riffo, Reyes, Cerda y

Castro, 2015) y en los años escolares con las habilidades de comprensión lectora (Rolla, Alvarado, Atuesta, Marzolo *et al.* 2019).

El aprendizaje del vocabulario se presenta en forma lenta y graduada, con un incremento más rápido en la adquisición de nuevas palabras a medida que avanza el curso del desarrollo (Bloom, 2000). Los niños aprenden mucho vocabulario a edades tempranas (Guarneros y Vega, 2014), debido a que disfrutan y vivencian distintas experiencias con el lenguaje. Asocian la nueva información lingüística al contexto comunicativo, practican con las palabras y descubren las intenciones referenciales de las personas con quienes interactúan. Estas habilidades lingüísticas alcanzadas en el nivel preescolar inciden directamente en la adquisición, el desarrollo y progreso de la comprensión del lenguaje oral y en el logro de las posteriores habilidades lectoras (Catts, Herrera, Nielsen y Bridges, 2015; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). La relación entre vocabulario y comprensión lectora ha sido tema de interés para distintos investigadores (Ricketts, Nation y Bishop, 2007; Quinn, Wagner, Petscher y López, 2014; Hongjun, Ying, Xinchun, Peng *et al.*, 2019). Así, el estudio desarrollado por Villalonga Penna, Padilla Sabaté y Burin (2014) indica que la competencia léxica se vincula con la capacidad de comprensión lectora, debido a que el conocimiento léxico es una habilidad que permite realizar predicciones y construir inferencias en relación con un texto. Del mismo modo, el estudio de Chiu (2018) señala que las habilidades lingüísticas desarrolladas en el nivel preescolar, entre ellas el vocabulario, predicen el logro en comprensión lectora en tercer año de educación escolar. Figueroa-Sepúlveda y Gallego-Ortega (2018) encuentran una correlación significativa entre las dimensiones: curso, tipo de centro y vocabulario con la variable comprensión lectora.

En consecuencia, el nivel de vocabulario que presenten los estudiantes es un precursor de las habilidades lectoras (Espinoza y Rosas, 2019) e incidirá en la comprensión de un texto (Nation, Snowling y Clarke, 2007; Oakhill y Cain, 2012; Silva Trujillo, 2014; Cain y Oakhill, 2014) o, por el contrario, la falta de conocimiento previo generará barreras que perjudicarán esa comprensión (O'Reilly, Wang y Sabatini, 2019). En este sentido, la relación entre la profundidad del vocabulario que poseen los niños, es decir la capacidad de explicar y usar las palabras, tiene mayor incidencia en la comprensión de textos que la amplitud del vocabulario (Strasser, Del Río y Larraín, 2013).

Chile se caracteriza por ser un país con grandes desigualdades sociales, reflejadas en disparidad en los ingresos de las familias y altos niveles de pobreza. Diversos estudios han abordado las diferencias de rendimiento asociadas a la procedencia económica de los niños, señalando que niños que provienen de familias con bajos ingresos constituyen un grupo de riesgo en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en el rendimiento escolar (Neuman, Kaefer y Pinkhan, 2018; Contreras y Puentes, 2017). Las investigaciones advierten las discrepancias en el manejo de vocabulario según la procedencia económica de los niños y sus familias (Hart y Risley, 1995; Lervag, Dolean, Tinca y Melby-Lervag, 2019). Es probable que los niños que inician su escolaridad con bajos resultados en vocabulario comiencen a quedarse atrás en aprendizaje de otras áreas del currículo o se encuentren en riesgo respecto del rendimiento logrado en los cursos superiores (Lonighan y Whitehurst, 1998).

El estudio realizado por White, Graves y Slater (1990), en tres escuelas de diferente procedencia económica, plantea que el crecimiento de vocabulario en lectura de los estudiantes que asistían a una escuela con mayores ingresos económicos era más fuerte que el de aquellos en situación desmejorada, debido a que decodificaban más palabras, poseían un mayor vocabulario de lectura y manejaban el significado de más palabras. El estudio longitudinal realizado por Nelson, Dole, Hosp y Hosp (2015) en escuelas de bajos ingresos, examinando la enseñanza de vocabulario en clases de artes, señala que los profesores destinan menos de 5% de su clase a la instrucción directa de vocabulario. La investigación de Luft, Granada, Pomés, Lepe-Martínez *et al.* (2019) también discute las diferencias en desarrollo de vocabulario que presentan niños provenientes de distinto nivel económico, destacando la enseñanza explícita de vocabulario como una estrategia situada y sistemática que permite disminuir estas diferencias (Cuticelli, Coyne, Ware, Oldham *et al.*, 2014). El estudio de Strasser y Lissi (2009), realizado en una muestra de niños chilenos de kínder ($n=126$), señala que los participantes del estudio experimentan menos actividades de alfabetización que niños de países desarrollados, tanto en el hogar como en la escuela. La investigación desarrollada por Medina, Valdivia y San Martín (2014), en la que analizan las formas de enseñanza de lectura inicial en los dos primeros cursos de enseñanza básica en Chile, da cuenta de que en casi la totalidad de las clases analizadas no se ofrecen oportunidades por parte de los docentes para el incremento de vocabulario o conocimiento

metalingüístico en la enseñanza de la lectura inicial. La investigación de Grosse, Kluczniok y Roszbach (2017) analiza la relación entre la calidad de la instrucción desarrollada por los profesores en la adquisición de vocabulario en una muestra de niños ($n=554$) de Alemania, encontrando que las prácticas de enseñanza de alta calidad y las creencias de los maestros son relevantes en el desarrollo del vocabulario de los estudiantes.

La lectura de cuentos en el hogar es otro aspecto central en la adquisición de nuevas palabras y en el incremento del repertorio léxico de los niños (Dreckner, Adamson y Bakeman, 2006). Se aprecian diferencias en el vocabulario que escuchan niños provenientes de hogares con bajos ingresos en relación con la cantidad de palabras a las que están expuestos sus pares de hogares con mayores ingresos (Golinkoff, Hoff, Rowe, Tamis-LeMonda *et al.*, 2018). También se presentan diferencias en las prácticas y en las creencias de alfabetización entre familias que poseen bajos ingresos (Davis, González, Pollard-Durodola, Saenz *et al.*, 2016). Así, los niños ricos en estimulación de vocabulario, es decir, que están expuestos a lectura de un cuento diario leído por sus padres, escuchan al año 78 mil palabras más que aquellos a quienes nunca se les lee (Logan, Justice, Yumuş y Chaparro-Moreno, 2019). La investigación realizada por Daneri, Blair, Khun y Key (2019) relaciona el nivel económico, el lenguaje materno, el vocabulario y las funciones ejecutivas, encontrando variación por riesgo económico. El vocabulario de la madre a los 24 meses y la complejidad de su lenguaje a los 36 meses son mediadores en relación con el riesgo económico y con las funciones ejecutivas cuando los niños presentan 48 meses de edad.

La investigación desarrollada por Mol, Bus, De Jong y Smeets (2008) estudia el valor agregado de la lectura dialógica de padres e hijos en comparación con la lectura típica o habitual en niños de preescolar, destacando que la lectura dialógica presenta éxito en el desarrollo de vocabulario en familias cuyos hijos se encuentran en la edad de dos o tres años, sin embargo, el efecto es menor en familias cuyos hijos tienen cuatro o cinco años o presentan problemas de lenguaje.

La escuela debe reconocer y abordar las diferencias en desarrollo del vocabulario que presentan los niños al iniciar la etapa escolar. Afrontar esta heterogeneidad desde la justicia del reconocimiento (Honneth, 1997) interpela al sistema educativo a valorar el lenguaje que poseen los niños y sus familias, reconociéndolo y acercándolo al lenguaje formal exigido por el currículum escolar. El desafío está en proveer experiencias enri-

quecidas que permitan acortar la desigualdad inicial, evitando que esta brecha siga acrecentándose a medida que avanza la trayectoria escolar. De no ser atendidas estas diferencias, podrían impactar negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora y en el aprendizaje en general. Por tanto, es necesario favorecer el acceso a estimulación temprana a niños que provienen de familias con bajos ingresos valorando la diversidad, la cultura de precedencia y las experiencias de alfabetización emergente que se producen al interior de las familias.

Lo anterior implica acordar y construir programas de estimulación con las familias y no de espaldas a ellas (Hannon, Nutbrown y Morgan, 2019). La investigación de Borre, Bernhard, Bleiker y Winsler (2019) afirma la importancia de contar con programas de alfabetización emergente basadas en experiencias de escritura temprana y auténtica para niños de bajos ingresos y diferentes culturas. La exposición a libros acerca de sus vidas y su cultura presenta efectos positivos en el desarrollo de alfabetización emergente y en las calificaciones. A su vez y complementario a las actividades centradas en la familia, un diseño curricular de aprendizaje de vocabulario en varios niveles (Loftus y Coyne, 2013) basado en lectura de libros y actividades lúdicas (gestos, definiciones, imágenes), destinadas a preescolares de bajos ingresos, tiene beneficios potenciales en aprendizaje de vocabulario receptivo y expresivo (Dickinson, Collins, Nesbitt y Spiewak Toub *et al.*, 2019). Por otra parte, la calidad de la lectura de libros por parte del profesor en el nivel preescolar, mediada por una conversación contextualizada (Barnes, Dickinson y Grifenhagen, 2017), un aula organizada (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo *et al.*, 2019) y una gran cantidad de información conceptual referida a la enseñanza explícita del significado de las palabras (Bonnes, Yoshikawa y Snow, 2016) sería beneficiosa para el desarrollo del vocabulario.

Tal como se ha referido, Chile presenta grandes desigualdades económicas reflejadas en que 1% de la población obtiene 33% de los ingresos generados por el país (PNUD, 2017). Se encuentra en el lugar 42 en los índices globales de desarrollo humano y ocupa el puesto 62 al comparar la desigualdad por género (PNUD, 2019). En términos de desigualdad educativa, los resultados de las evaluaciones nacionales muestran diferencias de rendimiento entre grupos económicos favorecidos y aquellos en desventaja. En la Región del Maule, donde se centra esta investigación, se aprecia, de acuerdo con los resultados de evaluaciones nacionales, que esta presenta bajos logros en lectura (Agencia de Calidad de la Educación,

2018), ubicándose en niveles insuficiente y elemental (55.2%) con grandes desigualdades, 59 puntos de diferencia, en los aprendizajes alcanzados por estudiantes que asisten a escuelas subvencionadas por el estado (municipales) y colegios particulares.

Estos antecedentes reflejan inequidad educativa y parte de las desigualdades estructurales presentes en la actualidad (PNUD, 2017). Cabe preguntarse cuál es la relación entre el nivel de desarrollo del vocabulario con estos resultados. La relevancia de esta pregunta radica en que los niños de kínder que presentan algún nivel de retraso en vocabulario pudiesen presentar riesgo en el desarrollo de comprensión de lectura en tercer año de su escolaridad (Peng, Fuchs, Fuchs, Elleman *et al.*, 2018). Por ello, es necesario tener en cuenta las distintas variables que podrían incidir en el desarrollo del vocabulario, entre ellas, el nivel económico de las familias, las oportunidades de estimulación de lenguaje que vivencian los niños antes de iniciar la escolaridad, la lectura de cuentos y el tipo de actividades lingüísticas a las que acceden los niños en sus familias, a fin de generar programas de estimulación en la infancia temprana y propiciar espacios estimulantes y enriquecidos que permitan aminorar estos riesgos de desarrollo lingüístico.

Objetivos de investigación

Este trabajo parte de las siguientes preguntas:

- ¿Afecta la lectura de cuentos en el hogar al desempeño en vocabulario logrado por los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?
- ¿Afecta el nivel de ingreso económico familiar al desempeño en vocabulario logrado por los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?;
- ¿Es el efecto de la lectura de cuentos en el desempeño de vocabulario el mismo para cada uno de los niveles de ingreso económico de los niños/as de kínder que asisten a escuelas municipales de la comuna de Talca-Chile?

En función de darles respuesta, el objetivo de este estudio es analizar el desempeño en vocabulario y su relación con el ingreso económico y la lectura de cuentos en el hogar en niños que asisten a educación preescolar (kínder) en escuelas municipales de la comuna de Talca.

Metodología

Contexto

Este estudio es no experimental de tipo cuantitativo transversal con alcance descriptivo, desarrollado en la comuna de Talca (Chile) en educación preescolar (kínder). Se consideró la evaluación de vocabulario receptivo y variables sociodemográficas en relación con el nivel de ingreso familiar y lectura de cuentos en el hogar en niños que cursaban kínder en escuelas subvencionadas por el Estado (municipales).

Participantes

El estudio estuvo conformado por una muestra de 150 preescolares. Se excluyeron 8 niños por ser de nacionalidad extranjera, debido a que el instrumento de evaluación de vocabulario se encuentra estandarizado en Chile (Echeverría, Herrera y Segure, 2015), por lo tanto, no era pertinente para ellos. Así, la muestra final incluyó a 142 niños con edades entre los 5 y los 6.6 años. Todos los participantes asistían a escuelas subvencionadas por el Estado (municipales). Al momento de la evaluación todos los sujetos seleccionados cursaban educación preescolar en el nivel kínder.

La selección de los establecimientos se realizó en forma aleatoria. La muestra fue de tipo grupos o clúster, efectuándose la evaluación completa de cursos de kínder, siempre que los participantes contasen con el consentimiento informado de los padres y manifestaran su asentimiento para participar del proceso. Este estudio contó con el sistema de regulación del Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule.

Instrumentos de recogida de información

Para realizar el levantamiento de la información se utilizaron dos instrumentos:

- *TEVI-R*: Test de vocabulario en imágenes, revisado (Echeverría, Herrera y Segure, 2015). Es un instrumento estandarizado en Chile que permite evaluar el nivel de vocabulario receptivo, en niños hablantes de español, que presentan una edad entre 2.5 y 17 años. Consta de dos formas, cada una con un total de 116 láminas en colores. Presenta una validez concurrente de $r_{xy} = 0.94$ y una confiabilidad de equivalencia entre las dos formas nuevas de $r = 0.95$. La consistencia interna de cada una de las formas es de KR20 A y B de 0.98 y 0.98. El instrumento permite

la evaluación individual o colectiva, dependiendo de la edad de los participantes. El procedimiento de aplicación individual consiste en que el evaluador menciona un estímulo de entre cuatro posibles y el niño debe mostrar el estímulo nombrado. La aplicación comienza en la lámina definida según la edad del niño de acuerdo con un referente teórico propuesto en el test. Al inicio de la evaluación se requieren ocho respuestas consecutivas correctas, de lo contrario se debe retroceder. Finaliza la aplicación cuando el estudiante comete seis errores en ocho estímulos presentados.

- *Ficha demográfica:* Corresponde a un instrumento de aplicación individual, tipo cuestionario estructurado, destinado al familiar responsable del cuidado del niño que participa en la evaluación. Tiene como objetivo aportar antecedentes del grupo familiar, de las actividades desarrolladas por el niño y los antecedentes de estimulación del lenguaje oral con base en la lectura de cuentos.

Procedimientos de levantamiento de datos

La selección de los establecimientos educacionales se efectuó en forma aleatoria, realizándose el levantamiento de datos durante 2019. En un primer momento se verificó que los colegios seleccionados aceptaran participar en el estudio, luego de ello, se sistematizaron los siguientes procedimientos: *a)* envío de consentimiento informado y ficha demográfica a padres de posibles participantes; *b)* revisión de consentimientos para determinar quiénes aceptaron participar en la investigación; *c)* explicación del proyecto y procedimientos de evaluación a los niños de kínder; *d)* los niños autorizados por sus padres pintan asentimiento para participar de la evaluación; *e)* evaluación con test de vocabulario receptivo, y *f)* devolución de informe con resultados a los contextos educativos.

Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de información se abordó desde un paradigma cuantitativo permitiendo describir y relacionar las variables del estudio. Para ello se utilizó estadística descriptiva e inferencial realizando análisis de frecuencias y matrices de rendimiento en la evaluación de vocabulario. En este estudio se consideraron los puntajes brutos obtenidos por los niños en la evaluación de vocabulario, se llevaron a puntaje T y luego se ubicaron en las categorías de rendimiento propuestas por el test, que son: *a)* retraso grave (>35 puntos);

b) retraso leve (35 a 44 puntos); *c)* normal (45 a 54 puntos); *d)* muy bueno (55 a 64 puntos); y *e)* sobresaliente (> a 65 puntos).

Se realizó el análisis de la varianza univariante a través de Anova. Se incluyeron dos variables independientes cualitativas: lectura de cuentos con dos niveles: sí lee cuentos-no lee cuentos, y nivel de ingreso económico con tres niveles: bajo, medio bajo y medio, según los rangos de ingreso económico percibidos por cada una de las familias. Se consideró como variable dependiente cuantitativa el desempeño de vocabulario, a través de los puntajes obtenidos en la aplicación del TEVI-R.

Resultados

El análisis descriptivo de las variables estudiadas se presentará mostrando, en un primer momento, los resultados de la variable lectura de cuentos y la relación con el desempeño en vocabulario que obtienen los niños kínder. Luego se presentarán los resultados de la variable ingreso familiar y la relación con desempeño en vocabulario y, finalmente, el efecto para la interacción de ambas variables independientes.

El 50% de los estudiantes evaluados se ubica entre las categorías de retraso grave y retraso leve de lenguaje en cuanto a su desempeño en vocabulario receptivo, tal como se observa en la tabla 1. Por otra parte, 73% de las familias dice leer cuentos en el hogar a sus hijos (tabla 2).

TABLA 1

Frecuencia y porcentaje de niños según categoría de desempeño en vocabulario

Categoría TEVI-R	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Retraso grave	23	16.2	16.2
Retraso leve	49	34.5	50.7
Normal	47	33.1	83.8
Muy bueno	16	11.3	95.1
Sobresaliente	7	4.9	100
Total	142	100	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2
Frecuencia y porcentaje de niños/as según lectura de cuentos en el hogar

Lectura de cuentos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí le lee	104	73.2	73.2
No le lee	38	26.8	100
Total	142	100	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra el número de niños, según el nivel de ingreso económico familiar, a los que se les leen o no cuentos en el hogar; la mayor proporción de estudiantes a quienes sí se les leen cuentos se concentra en el nivel de ingreso medio.

TABLA 3
Frecuencia de la categoría de ingreso económico y lectura de cuentos

Categoría ingreso	Lectura de cuento		Total
	Sí	No	
Bajo	35	17	52
Medio-bajo	21	6	27
Medio	45	8	53
Sin Información	3	7	10
Total	104	38	142

Fuente: elaboración propia.

El desempeño de vocabulario de los niños evaluados a los que sí se les leen cuentos en el hogar se observa levemente superior al de aquellos a los que no se les lee en el hogar, aunque el promedio para ambos casos los ubicaría en la categoría de retraso leve, como puede observarse en la tabla 4.

TABLA 4

Resultados en vocabulario según lectura de cuentos en el hogar

Lectura de cuentos	Media	Límite inferior	Límite superior
Si	39.28	36.55	42.01
No	38.88	35.84	41.91

Fuente: elaboración propia.

Una situación similar se observa en los resultados del desempeño en vocabulario de los niños evaluados pertenecientes a los tres niveles de ingreso familiar declarados por los participantes, observándose leves diferencias entre cada uno de ellos (tabla 5).

TABLA 5

Resultados en vocabulario según nivel de ingreso de los padres

Nivel de Ingreso	Media	Límite inferior	Límite superior
Bajo	39.40	36.97	41.83
Medio bajo	40.88	36.72	45.05
Medio	40.53	37.38	43.69

Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 presenta el resultado de puntajes promedio obtenidos en vocabulario y según nivel de ingreso y lectura de cuentos en el hogar. Queda de manifiesto que, a pesar de que la evaluación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes con desarrollo típico, los resultados promedio sitúan a 50% de los niños entre la categoría de retraso leve y grave para el vocabulario receptivo. Los mayores puntajes promedio se ubican en el nivel de ingreso medio bajo y medio de aquellos niños a los que no se les leen cuentos en el hogar, según lo expresado por los padres.

TABLA 6

Resultados promedio en vocabulario según nivel de ingreso y lectura de cuentos

Nivel ingreso	Media		Límite inferior		Límite superior	
	Sí lee	No lee	Sí lee	No lee	Sí lee	No lee
Bajo	40.50	38.29	37.69	34.32	43.31	42.27
Medio bajo	39.77	42.00	35.79	34.68	43.74	49.32
Medio	39.19	41.88	36.69	36.09	41.68	47.66

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados promedio de vocabulario para cada una de las variables independientes (ingreso económico y lectura de cuentos en el hogar) y su efecto de la interacción. El análisis de varianza muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de vocabulario en relación con cada una de las variables independientes y sus niveles, tampoco en la interacción de ellas en cuanto a los resultados obtenidos en vocabulario, tal como se puede observar en la tabla 7.

TABLA 7

Resultados del efecto en vocabulario según lectura de cuentos y nivel de ingreso

Variable	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significancia
Ingreso económico	185.03	3	61.68	0.90	0.44
Lectura cuentos	2.62	1	2.62	0.04	0.85
Interacción	158.79	3	52.93	0.77	0.51

Nota: $p < .05$

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusión

La desigualdad económica existente en Chile se ve reflejada en la disparidad de resultados que obtienen niños y niñas pertenecientes a familias de diferente procedencia económica. Chile, ocupa el penúltimo lugar entre los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en competencia lectora, de acuerdo con la prueba PISA de 2012 (PNUD, 2017) El vocabulario es una de las habilidades que correlaciona fuertemente con la comprensión lectora, por lo tanto, si hay rendimientos bajo lo esperado en vocabulario, estos niños se constituyen en un grupo de riesgo respecto de las habilidades de lectura y del progreso en la trayectoria escolar. Este trabajo ha indagado en el objetivo de analizar el desempeño en vocabulario entre niños de kínder que asisten a escuelas municipales en Talca, que poseen diferentes niveles de ingreso económico y a los cuales se les leen o no cuentos en el hogar. Los resultados promedio muestran que 50% de los niños evaluados se encuentra en un nivel de desempeño de vocabulario entre la categoría de retraso grave y retraso leve.

Para este estudio no se encuentra una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento en vocabulario receptivo y las actividades de lectura de cuentos en el hogar en relación con cada uno de los niveles de ingreso económico de las familias. Los hallazgos indican que para este grupo de niños que se encuentra cursando kínder en escuelas municipales y que presenta desarrollo típico del lenguaje, ni la lectura de cuentos, ni el nivel económico inciden directamente en el desarrollo de vocabulario. No se encuentra una diferencia estadísticamente significativa cuando las variables se analizan en forma independiente ni cuando se estudia su interacción. Estos resultados difieren a los obtenidos por Contreras y Puentes (2017), quienes encuentran discrepancias en desarrollo de vocabulario según quintil de ingresos en una muestra de prescolares chilenos. Esta diferencia podría explicarse debido a que los autores incluyen en su estudio a niños provenientes de familias de altos ingresos, lo que no ocurre en esta investigación. Ello les permite señalar que los niños pertenecientes a familias pobres obtienen peores resultados y que esta desigualdad en desarrollo de vocabulario aumenta a medida que los niños avanzan en edad.

El resultado de este estudio es concordante con la investigación realizada por Figueroa-Sepúlveda y Gallego-Ortega (2018) respecto de la pobreza léxica encontrada en un alto porcentaje de niños de la muestra. Los autores

evaluaron vocabulario receptivo y comprensión lectora en 206 estudiantes de segundo y cuarto básico de escuelas de distinta dependencia en la comuna de Iquique, Chile. A su vez, discrepa con la investigación señalada sobre diferencias significativas en logro de vocabulario a favor de los niños de cuarto básico en comparación con los de segundo año que asisten a colegios privados, concertados y públicos. Esta diferencia se podría explicar debido a las características de la muestra en cuanto a composición por diferentes edades y niveles económicos del estudio referido.

Otros estudios acerca de intervenciones en niños de bajos ingresos reportan el impacto del nivel socioeconómico en el rendimiento académico (Lonighan y Whitehurst, 1998), a diferencia de los resultados arrojados por este estudio. La investigación de Neuman, Kaefer y Pinkhan (2018) advierte la relación entre el rendimiento académico de los niños de preescolar con el nivel económico de las familias y el tipo de escuela a la que asisten. Estos dos aspectos influyen en los recursos de aprendizaje a los que acceden los niños, especialmente en el tipo de interacciones lingüísticas a las que son expuestos los niños de clase baja, pues los autores refieren que los padres se expresan con oraciones más cortas y palabras menos variadas que los padres de vecindarios de clase media.

Las desigualdades iniciales entre los niños también se deben a las prácticas desarrolladas por las familias. El estudio de Davis *et al.* (2016) analiza los patrones de variabilidad en las prácticas de alfabetización entre familias de bajos ingresos encontrando tres patrones distintos: el perfil 1, denominado de creencias bajas, caracterizado por ingresos muy bajos y lectura poco frecuente a los niños; el perfil 2, de creencias moderadas, bajos ingresos, pocos libros en el hogar y los padres leían en inglés y español a sus hijos; y el perfil 3, denominado altas creencias, caracterizado por lectura más frecuente a los niños y mayor cantidad de libros en el hogar. Los hallazgos muestran variabilidad en las creencias y las prácticas de alfabetización entre las familias latinas. En este caso, los resultados también indican que 73% de los padres lee cuentos y 27% declara no hacerlo, lo cual indica variabilidad frente a esta práctica al interior del hogar.

La escuela desempeña un papel central en el desarrollo de habilidades lingüísticas a fin de proporcionar experiencias enriquecidas y estimulantes que permitan superar esta inequidad inicial que podría marcar la trayectoria escolar desde temprana edad. El contexto escolar debe ofrecer oportunidades de interacción comunicativa estimulantes, intensivas, sis-

temáticas y variadas que favorezcan la adquisición de vocabulario a partir de la riqueza cultural.

El vocabulario es un aspecto fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2014), no obstante, es una habilidad que se estimula en forma muy incidental en los primeros años de escolaridad (Medina, Valdivia y San Martín, 2014). Las actividades de estimulación del lenguaje oral se centran especialmente en el desarrollo de la conciencia fonológica, debido a la importancia que reviste para la adquisición de la lectura inicial. Se sabe que la enseñanza de vocabulario es el componente al que menos tiempo se le dedica durante el desarrollo de las clases (Luft *et al.*, 2019). Por otra parte, la calidad de la enseñanza y las creencias de los docentes en el nivel preescolar se relacionan positivamente con el nivel de vocabulario alcanzado por los niños y niñas en segundo básico (Grosse, Kluczniok, y Rossbach, 2017). Los padres y los profesores pueden ayudar a construir las bases fundamentales de la comprensión de lectura a partir de las narraciones y el acercamiento de niños y niñas a diversos tipos de textos. La conexión con diversos libros proporciona una experiencia importante para hablar de variados temas, conversar acerca de los dibujos impresos en los textos, conocer nuevas palabras y predecir eventos a partir de inferencias.

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza de alta calidad centradas en estimulación de lenguaje y alfabetización infantil –como lectura de cuentos y narrativas que apoyen la comprensión, ambientes letrados, proyectos de medio ambiente que estimulen el acercamiento con el lenguaje oral y escrito u otros que se desarrollen en los niveles iniciales de la escolaridad– también deben enfocarse en estimulación y enseñanza explícita de vocabulario (Cuticelli *et al.*, 2014), independientemente de las características cognitivas, emocionales o socioeconómicas que presenten los estudiantes. La educación explícita de vocabulario permite ampliar las palabras que conocen los estudiantes y genera un soporte en la adquisición más profunda del significado de nuevas palabras cuando se asocia a una amplia cantidad de información conceptual (Bonnnes, Yoshikawa y Snow, 2016). A su vez, permite que los estudiantes de bajos ingresos o que se encuentran en riesgo puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza incrementando el aprendizaje de nuevo vocabulario (Loftus y Coyne, 2013).

La lectura de cuentos en el hogar es un aspecto fundamental en la adquisición de nuevas palabras, tal como lo señalan Dreckner, Adamson y Bakeman, (2006). Los niños a quienes se les lee un cuento diario en el

hogar escuchan más palabras que aquellos a quienes nunca se les lee (Logan *et al.*, 2019). La escuela debe proveer instancias sistemáticas, de interacción dialógica con los cuentos, generando oportunidades para conversar de nuevos temas, formular preguntas, escuchar palabras variadas y realizar inferencias. De tal manera, el grupo familiar y los profesores, a partir de experiencias naturales y rutinas habituales de relato dialogado de cuentos, pueden estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, entre ellas, el incremento del vocabulario receptivo.

Cabe señalar que una de las principales limitaciones de este estudio se refiere a la muestra acotada y focalizada en una zona específica en la Región del Maule, Chile. Por ello se recomienda utilizar con precaución los resultados, evitando generalizarlos a otras poblaciones. Sí bien es cierto que la muestra efectiva en este estudio alcanzó los 142 participantes, al realizar el análisis del efecto en la interacción de variables, el número de estudiantes en cada combinación de estas en algunos casos es menor; por lo tanto, este estudio es relevante para conocer el desarrollo de vocabulario a nivel local. En cuanto al nivel de ingreso económico de los niños y sus familias observado, se aprecia que la incidencia de esta variable en el nivel de desempeño en vocabulario receptivo es débil, por lo tanto, este resultado requiere de mayor exploración con muestras más representativas de un mayor espectro económico. Otra limitación consiste en no contar con información referente al tipo de libros y actividades de estimulación de lenguaje asociadas a la lectura de cuentos. En próximos estudios se sugiere otorgar mayor poder muestral, ampliando la cantidad de niños evaluados y analizar el tipo de actividades que realizan padres y madres a través de la lectura de cuentos en el hogar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos 2018*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Barnes, Erica M; Dickinson, David. K y Grifenhagen, Jill F (2017). "The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth", *The Journal of Educational Research*, vol. 110, núm. 5, pp. 515-527. DOI: 10.1080/00220671.2015.1134422
- Bloom, Paul (2000). *How Children learn the meanings of words*, Cambridge: MIT Press.
- Bloom, Paul (2001). "Précis of how children learn the meanings of words", *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 24, núm. 6, pp. 1095-1103. Disponible en <https://minddevlab.yale.edu/sites/default/files/files/Precis%20of%20How%20children%20learn%20the%20meanings%20of%20words.pdf> (consultado: 7 de diciembre de 2019).

- Bonnes, Jocelyn Bowne; Yoshikawa, Hirokazu y Snow, Catherine E. (2016). "Relationships of Teachers' Language and Explicit Vocabulary Instruction to Students' Vocabulary Growth in Kindergarten", *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 7-29. DOI: 10.1002/rrq.151
- Borre, Alicia. J; Bernhard, Judith; Bleiker, Charles y Winsler, Adam (2019). "Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 24, núm. 2, pp. 132-153. DOI: 10.1080/10824669.2019.1594818
- Cabell, Sonia Q; Zucker, Tricia A; DeCoster, Jamie; Melo, Carolina; Forston, Lindsay y Hamre, Bridget (2019). "Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator", *Early Education and Development*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-18. DOI: 10.1080/10409289.2018.1514845
- Cain, Kate y Oakhill, Jane (2014). "Reading comprehension and vocabulary: is vocabulary more important for some aspects of comprehension?", *L'Annee Psychologique*, vol. 114, núm. 4, pp. 647-662. DOI: 10.4074/S0003503314004035
- Catts, Hugh; Herrera, Sarah; Nielsen, Diane y Bridges, Mindy (2015) "Early prediction of reading comprehension within the simple view framework", *Reading and Writing*, vol. 28, núm. 9, pp. 1407-1425. DOI: 10.1007/s11145-015-9576-x
- Chiu, Y. D. (2018). "The simple view of reading across development: prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills", *Remedial and Special Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 289-303. DOI: 10.1177 / 0741932518762055
- Clemente, Rosa Ana (2006). *Desarrollo del lenguaje*, Barcelona: Octaedro.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Disponible en <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-Nacional-Lectura-web-6-12-2016.pdf> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Contreras, Dante y Puentes, Esteban (2017). "Inequality of opportunities at early ages: evidence from Chile", *The Journal of Developmental Studies*, vol. 53, núm, 10, pp. 1748-1764. DOI: 10.1080/00220388.2016.1262025
- Cuticelli, Mari; Coyne, Michael D; Ware, Sharon M; Oldham, Ashley y Loftus Rattan, Susan (2014). "Improving vocabulary skills of kindergarten students through a multi-tier instructional approach", vol. 50, núm. 3, pp. 150-156. DOI: 10.1177/1053451214542041
- Daneri, Paula M; Blair, Clancy; Khun, Laura. J. y Key, F. L. P. (2019). "Maternal Language and Child Vocabulary Mediate Relations Between Socioeconomic Status and Executive Function During Early Childhood", *Child Development*, vol. 90, núm. 6, pp. 2001-2018. DOI: 10.1111/cdev.13065
- Davis, Heather. S; González, Jorge. E; Pollard-Durodola, Sharolyn; Saenz, Laura. M; Soares, Denise A; Resendez, Nora; Zhu, Leina y Hagan-Burke, Shanna (2016). "Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families", *Early Child Development and Care*, vol. 186, núm. 7, pp.1152-1172. DOI: 10.1080/03004430.2015.1081184

- Dickinson, David K; Collins, Molly F; Nesbitt, Kimberly; Spiewak Toub, Tamara; Hassinger-Das, Brenna; Burke Hadley, Elizabeth; Hirsh-Pasek, Kathy y Michnick Golinkoff, Roberta (2019). "Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children", *Journal of Cognition and Development*, vol. 20, núm. 2, pp. 136-164. DOI: 10.1080/15248372.2018.1483373
- Dreckner, Deborah F; Adamson, Lauren B. y Bakeman, Roger (2006). "Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 27, núm. 1, pp. 31-41. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.12.001
- Echeverría, Max; Herrera, María y Segure, Juana (2015). *Test de Vocabulario en Imágenes. TEVI-R*, Concepción: Sello Editorial.
- Espinoza, Victoria y Rosas, Ricardo (2019). "Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico", *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 3, pp. 23-45. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955
- Figueroa-Sepúlveda, Susana y Gallego-Ortega, José Luis (2018), "Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico", *Ocnos*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-42. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521
- Golinkoff, Roberta Michnick; Hoff, Erika; Rowe, Meredith L.; Tamis-LeMonda, Catherine y Hirsh-Pasek, Kathy (2018). "Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences", *Child Development*, vol. 90, núm. 3, 985-992. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Grosse, Christiane; Kluczniok, Katharina y Rossbach, Hans-Guenther (2017). "Instructional quality in school entrance phase and its influence on students' vocabulary development: empirical findings from the German longitudinal study BiKS", *Early Child Development and Care*, vol. 189, núm. 9, pp. 1561-1574. DOI: 10.1080/03004430.2017.1398150
- Guarneros Reyes, Esperanza y Vega Pérez, Lizbeth (2014). "Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 1, pp. 21-35. DOI: 10.12804/apl32.1.2014.02
- Hannon, Peter; Nutbrown, Cathy y Morgan, Anne (2019). "Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy", *Research Papers in Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 310-336. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568531
- Hart, Betty y Risley, Tood (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hongjun, Chen; Ying, Zhao; Xinchun, Wu; Peng, Sun; Ruibo, Xie y Jie, Feng (2019). "The relation between vocabulary Knowledge and Reading comprehension in Chinese elementary children: A cross-lagged study", *Acta Psychologica Sinica*, vol. 51, núm. 8, pp. 924-934. DOI: 10.3724/SP.J.1041.2019.00924
- Honneth, Axel (1997). *La Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona: Crítica.
- Lervåg, Arne; Dolean, Dacian; Tinca, Iona y Melby-Lervåg, Mónica (2019). "Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary

- and reading comprehension in children living in severe poverty”, *Developmental Science*, vol. 22, núm. 5, pp. 1-15. DOI: 10.1111/desc.12858
- Loftus, Susan M. y Coyne, Michael D. (2013). “Vocabulary instruction within a multi-tier approach”, *Reading and Writing Quarterly*, vol. 29, núm. 1, 4-19. DOI: 10.1080/10573569.2013.741942
- Logan, Jessica A. R.; Justice, Laura M.; Yumuş, Melike y Chaparro-Moreno, Leydi Johana (2019). “When children are not read to at home. The million word gap”, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 40, núm. 5, pp. 383-386. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000657
- Lonigan, Christopher J. y Whitehurst, Grover J. (1998) “Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, núm. 2, pp. 263-290. DOI: 10.1016/s0885-2006(99)80038-6
- Luft Baker, Doris; Granada Azcárraga, Maribel; Pomés Correa, María; Lepe-Martinez, Nancy y Smolkowski, Keith (2019). “Exploring the Effects of a Spanish Vocabulary Intervention to Teach Words in Depth to Second-Grade Students in Chile”, *Reading & Writing Quarterly*, vol. 35, núm. 3, pp. 204-224. DOI: 10.1080/10573569.2018.1523763
- Medina, Lorena; Valdivia, Andrea y San Martín, Ernesto (2014). “Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena”, *Psykhé*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-13. DOI: 10.7764/psykhe.23.2.734
- Menti, Alejandra y Rosenberg, Celia (2014). “¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente alumno en el tratamiento de palabras desconocidas”, *Psyque*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-13. DOI: 10.7764/psykhe.23.1.512
- Menti, Alejandra y Rosemberg, Celia (2016). “Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica”, *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 261-267. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a06.pdf> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Mol, Suzanne E; Bus, Adriana G; De Jong, Maria T y Smeets, Daisy J. H. (2008). “Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis”, *Early Education and Development*, vol. 19, núm. 1, pp. 7-26. DOI: 10.1080/10409280701838603
- Nation, Kate; Snowling, Margaret J. y Clarke, Paula (2007). “Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension”, *Advances in Speech Language Pathology*, vol. 9, núm. 2, pp. 131-139. DOI: 10.1080/14417040601145166
- Nelson, Katherine (2014). “Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas”, *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-24. DOI: 10.1080/02103702.2014.881654
- Nelson, Kristin L.; Dole, Janice A.; Hosp, Jhon L. y Hosp, Michelle K. (2015). “Vocabulary instruction in K-3 low-income classrooms during a reading reform project”, *Reading Psychology*, vol. 36, núm. 2, pp. 145-172. DOI: 10.1080/02702711.2013.839485
- Neuman, Susan B; Kaefer, Tanya y Pinkham, Ashley (2018). “A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school”,

- Journal of Educational Psychology*, vol. 11, núm. 1, pp. 102-118. DOI: 10.3037/edu0000201
- Oakhill, Jane y Cain, Kate (2012). "The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study", *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 2, pp. 91-121. DOI: 10.1080/10888438.2010.529219
- O'Reilly, Tenaha; Wang, Zuowei y Sabatini, John (2019). "How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension", *Psychological Science*, vol. 30, núm. 9, pp. 1344-1351. DOI: 10.1177/0956797619862276
- Owens, Robert E. (2016). *Language development an introduction*, Essex: Pearson Education.
- Peng, Peng; Fuchs, Douglas; Fuchs, Lynn S.; Elleman, Amy M.; Kearns, Devin M.; Gilbert, Jennifer; Compton, Donald; Cho Eunsoo y Patton, Samuel (2018). "A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading comprehension development among at-risk readers", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 52, núm. 3, pp. 1-14. DOI: 10.1177/0022219418809080
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf (consultado: 5 mayo de 2020).
- PNUD (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*, Nueva York. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf (consultado: 5 de mayo de 2020).
- Quinn, Jamie; Wagner, Richard; Petscher, Yaacov y López, Danielle (2014). "Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study", *Child Developmental*, vol., 86, núm.1, pp. 159-175. DOI: 10.1111/cdev.12292
- Ricketts, Jessie; Nation, Kate y Bishop, Dorothy (2007). "Vocabulary is important for some, but not all reading skills", *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, núm. 3, pp. 235-257. DOI: 10.1080/10888430701344306
- Riffo, Bernardo; Reyes, Fernando; Cerda Macarena y Castro Ginnete (2015). "Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares", *Revista Signos*, vol. 48, núm. 89, pp. 355-358. DOI: 10.4067/S0718-09342015000300004
- Rolla, Andrea; Alvarado, Macarena; Atuesta, Bernardo; Marzolo, Marcela; Treviño, Ernesto; YoshiKawa, Hirokazu y Arbour, Mary C. (2019). "The relationship between early childhood development and later elementary school performance in Chile", en V. Grover, P. Ucelli, M. Rowe y E. Lieven (eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed. Theory of language learning*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 74-83. DOI: 10.1017/9781316718537.008
- Rosenberg, Celia Renata; Menti, Alejandra; Stein, Alejandra; Alam, Florencia y Migdalek, Maia Julieta (2016). "Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones", *Revista Costarricense de*

- Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 139-158. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5755889> (consultado: 2 de diciembre de 2019).
- Silva Trujillo, Macarena (2014). “El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 47-55. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf> (consultado 13 de diciembre de 2019)
- Strasser, Katherine y Lissi, María R. (2009). “Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of chilean kindergarten children”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 13, núm. 2, pp. 175-204. DOI: 10.1080/10888430902769525
- Strasser, Katherine; Del Río, Francisca y Larraín, Antonia (2013). “Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? Vocabulary depth and breadth: Their role in preschoolers’ story comprehension”, *Estudios de Psicología*, vol. 34, núm. 2, pp. 221-225. DOI: 10.1174/021093913806751401
- Vergara, Daniela; Strasser, Katherine y Del Río, Francisca (2016). “Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico”, *Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 46-67. Disponible en: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/19/16> (consultado: 26 noviembre de 2019).
- Villalonga Penna, María Micaela; Padilla Sabaté, Constanza y Burin, Débora (2014). “Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria”, *Interdisciplinaria*, vol. 31, núm. 2, pp. 259-274. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/940/v31n2a05.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (consultado: 13 de diciembre de 2019).
- Vygotski, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- White, Thomas G.; Graves, Michael F. y Slater, Wayne H. (1990). “Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 2, pp. 281-290. DOI: 10.1037/0022-0663.82.2.281

Artículo recibido: 16 de enero de 2020

Dictaminado: 17 de abril de 2020

Segunda versión: 29 de mayo de 2020

Aceptado: 2 de junio de 2020

Grediaga Kuri, Rocío y Gerárd, Etienne (coords.) (2019). *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/ Siglo XXI Editores.

LOS CAMINOS DE LA MOVILIDAD SOCIAL

*Destinos y recorridos de estudio
y trabajo de los mexicanos en el extranjero*

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

En la actualidad la migración internacional es un proceso de amplias dimensiones, presente en prácticamente todo el mundo. Las cifras de 2019 de *Migration Data* señalan alrededor de 270 millones de migrantes –3.5% de la población total del planeta–, la mayoría de ellos migra por motivos laborales, pero otra importante proporción lo hace por razones políticas, económicas y bélicas. Este libro trata sobre un segmento de esa población que busca oportunidades en otras regiones; está conformado por mujeres y hombres mexicanos altamente capacitados que parten al extranjero para continuar su formación escolar o con fines de empleo profesional.

Pese a que la movilidad estudiantil internacional en México es un proceso añejo, no ha sido suficientemente estudiado, aun cuando una parte considerable de ella es apoyada con recursos públicos. La escasa información disponible, ya sea la proporcionada por las instituciones de educación superior, como la publicada por las agencias nacionales o internacionales, contabiliza en el mejor de los casos el número de estudiantes salientes, las becas y los destinos de los alumnos, así como los residentes nacionales en el extranjero. Pero deja en penumbra el proceso mismo de la movilidad. En este sentido se desconocen las características de los estudiantes,

José Raúl Rodríguez Jiménez: profesor-investigador de la Universidad de Sonora, Departamento de Sociología y Administración Pública. Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, col. Centro, Hermosillo, Sonora, México Hermosillo, Sonora, México. CE: rraul@sociales.uson.mx

sobre todo sus rasgos sociales, la toma de decisiones, su adaptación al país destino; tampoco se conocen suficientemente las condiciones de los países que albergan a los estudiantes mexicanos, sus políticas de aceptación o condicionamiento, o bien lo sucedido al concluir los estudios, ya sea la permanencia en nación en la que estudiaron, el retorno a México o un nuevo recorrido de migración.

Aunque en los años pasados, el campo sobre movilidades internacionales ligadas a la educación superior avanzó significativamente en nuestro país y con resultados de investigación considerables —al respecto baste consultar los artículos publicados en revistas especializadas o bien la producción realizada por la Red Sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas— aún se está lejos de integrar los diversos elementos que suponen las movilidades internacionales de los mexicanos. En este escenario, *Los caminos de la movilidad social* representa el esfuerzo de investigación más amplio y mejor logrado hasta ahora en México. Pero cuáles son los atributos de este libro para afirmar lo anterior. A continuación, se anotan tres de los más relevantes.

Diseño de investigación

El libro distingue diversas dimensiones relacionadas con la migración altamente capacitada, entre las que destacan las políticas públicas de los países de origen y destino de los estudiantes, las relaciones y flujos académicos entre las naciones, así como las oportunidades u obstáculos en los mercados profesionales entre las distintas regiones. En términos generales, estas condiciones son las que apoyan o desalientan la movilidad estudiantil en México. Sin embargo, las oportunidades y restricciones no operan de la misma manera para todos los estudiantes mexicanos, sino que su origen social y capitales culturales tendrán un peso significativo en la elección de la institución y el país destino, en su desempeño escolar y profesional durante su estancia en el extranjero y en los recorridos profesionales posteriores a la conclusión de los estudios.

Vincular las condiciones estructurales a los actores es un acierto analítico que permite comprender con mayor amplitud y detalle la movilidad, pero impulsarlo y probarlo empíricamente representa grandes desafíos de diverso tipo. Uno de ellos se ubica en la información sobre movilidad internacional en México. Quienes se dedican a la investigación en ciencias sociales en México saben que la información es limitada, desordenada y, en algunos

casos, inexistente. Esto mismo sucede con la movilidad internacional de mexicanos: preguntar cuántos y quiénes son los migrantes altamente calificados; cuáles son los países, instituciones, áreas de conocimiento y periodos en que se formaron son cuestiones difíciles (si no es que imposibles) de responder con la información existente.

En México, los datos se concretan en ciertos segmentos de población, por ejemplo, estudiantes apoyados por becas del gobierno federal o por algunas universidades federales o estatales, y solo hasta años recientes se recoge y publica periódicamente la información. De cara a esta situación, el equipo de investigación procedió a explorar y recuperar información de fuentes nacionales de apoyo a estudiantes móviles (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –Conacyt, Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior–Prodep) e internacionales, sobre todo de aquellos países que reciben los mayores flujos de estudiantes mexicanos: Estados Unidos, Francia, España, Alemania y Canadá.

El acopio de información sirvió para aproximarse a las dimensiones de la población de interés y los flujos de estudiantes por países, pero insuficiente para conocer los detalles de los actores involucrados en la movilidad, por lo cual se procede a generar información primaria mediante un par de instrumentos. De un lado, la aplicación de una encuesta a una muestra de 2 mil 457 alumnos y exalumnos de varias generaciones, países y disciplinas. Este instrumento permitió medir el peso de las características de los estudiantes y establecer asociaciones con el país destino, el tipo de establecimiento y campo de estudio seleccionados, así como los periodos en que ocurren los estudios o las estancias. Por otro lado, la realización de entrevistas a profundidad a 502 sujetos permitió comprender el significado que otorgan los propios estudiantes a la movilidad internacional. Los detalles de la construcción y el prolongado periodo de levantamiento de información, que consumió más de tres años, están minuciosamente detallados en el anexo metodológico que aparece en el libro.

La abundante información generada por los instrumentos hizo visibles los procesos de la movilidad internacional de un amplio grupo de mexicanos: desde la elección del país, la institución y área de conocimiento, hasta la conclusión de los estudios, pasando por los procesos de adaptación cultural. También delineó los rostros de las mujeres y hombres que eligieron continuar su formación en el extranjero, incluso de quienes continuaron su desempeño profesional fuera de México; sus antecedentes escolares,

origen social y capitales culturales. Esto constituye ya un gran adelanto puesto que amplió considerablemente el horizonte del saber.

Pero el propósito de la investigación es ir más allá de la descripción pormenorizada y lograr distinguir diferencias en el origen social de los encuestados –origen social alto, medio y medio bajo– así como diferencias en el momento de la formación a través de tres generaciones –iniciadores, herederos y nueva generación– trazadas por el grado escolar máximo logrado (o en curso), la edad y el periodo de estudios. Bajo estos recursos analíticos se logra asociar, respaldados con suficiente evidencia empírica, los rasgos sociales y temporales de los grupos a las condiciones estructurales de nuestro país y las posibilidades para la continuar la formación en el extranjero. Además, dado que no solo importa el momento de salida y el grupo social de pertenencia de los estudiantes, sino también los países a los que arriban, se reconstruyen la situación de los sistemas de educación superior, las políticas para la migración escolar, incluso los mercados profesionales de las naciones que reciben más mexicanos para continuar estudios superiores que, como se anota antes, son Estados Unidos, Francia, España, Alemania y Canadá.

Con base en este diseño de investigación se logra comprender el proceso de la movilidad internacional de mexicanos, pero también es posible conocer las trayectorias por subgrupos de estudiantes, ya sea por periodo, origen social y país destino, incluso observar y comprender los obstáculos que enfrentaron y las estrategias para resolverlos. El lector comprenderá, por ejemplo, las diferencias de migrar a Estados Unidos, Francia y Reino Unido durante la década de 1980 o hacerlo en años recientes, pero también las diferencias que significa contar o no con capitales culturales suficientes (lingüísticos, viajeros) para la adaptación a la cultura local, o los problemas generados por el desconocimiento de los códigos académicos y escolares imperantes en las instituciones escolares a las que se arriba.

La organización del libro

La comunicación de resultados de investigación suele restringirse a públicos especializados, incluso a los revisores o editores, puesto que son ellos quienes aprueban o no los escritos para su publicación. Este libro pasó, como todo buen producto de investigación, por varios jueces que otorgaron su aprobación, pero su escritura no está circunscrita a un pu-

ñado de expertos en campos concretos —educación superior, migraciones internacionales, movilidad social— o a los científicos especializados en uno u otro tipo de recursos metodológicos (cuantitativistas o cualitativistas). La organización y escritura del libro hace posible que lectores de las ciencias sociales puedan comprender con cierta facilidad el contenido amplio y, a la vez, pormenorizado del tema tratado. ¿Cómo se logró este propósito? De un lado, la organización del texto: compuesto por siete capítulos, además de una introducción y conclusiones generales, así como un anexo metodológico. En su primer capítulo, presenta la perspectiva teórica y metodológica del estudio. Esta sección es vital puesto que opera como un mapa general del diseño de la investigación y el lector encontrará ahí todos los referentes para la comprensión detallada de los temas tratados. Continúa con seis capítulos más que recortan la movilidad desde diversos ángulos. En las conclusiones generales se recogen los hallazgos y se atiende una pregunta añeja en el campo de las movilidades estudiantiles internacionales pero que a la luz de los nuevos resultados renueva su vigencia: ¿fuga de cerebros o transformación social desde afuera? De otro lado, el cuidado atento y detallado en la redacción de cada uno de los capítulos. Aunque la obra tiene diversas autorías, se cuida que no existan grandes diferencias en la redacción de las secciones, ello sin perder el toque personal de cada autor.

Equipo de investigación

El grupo que desarrolló esta investigación lo integran siete académicos: Rocío Grediaga Kuri y Etienne Gérard (coordinadores); María M. Fresán Orozco, Yean Lebeau, Mónica López Ramírez, Estela Maldonado Pérez y M. Cristina Parra Sandoval. Todos se dedican profesionalmente a la indagación en ciencias sociales, sobre todo en sociología de la educación, pero lo hacen con orientaciones, trayectorias y ubicaciones geográficas diferentes; algunos son maduros, con amplios recorridos en la indagación, mientras que otros integrantes son jóvenes e inician sus carreras; algunos laboran en instituciones ubicadas en Francia, Gran Bretaña y Venezuela, otros en universidades mexicanas; y todos con estancias de investigación en el extranjero. En estas diferencias de talentos y capacidades radica quizá la mayor fortaleza de este grupo de investigación para superar durante años el desarrollo de este trabajo. Pero esas diferencias deben reconocerse

y aprovecharse de la mejor manera para atender las tareas de la indagación. Esta delicada tarea de liderazgo en la producción científica la realizaron exitosamente los coordinadores: Rocío Grediaga y Etienne Gerard, ambos con largos y complejos recorridos en las ciencias sociales.

Por todo lo anterior, este libro es ampliamente recomendable para varios públicos. Los expertos encontrarán aportes importantes en el campo de las movilidades internacionales de un amplio grupo de mexicanos; podrán reconocer las condiciones y los actores de la movilidad internacional. Los tomadores de decisiones, ya sean funcionarios del gobierno federal o de establecimientos de educación superior interesados en el tema, podrán reconocer la complejidad de los procesos de la movilidad internacional y sus efectos, que no se reducen exclusivamente a la dotación de recursos materiales. Pero el libro tiene otro público potencial en los estudiantes que se forman en ciencias sociales, sobre todo en el nivel de posgrado; este texto resuelve metodológicamente los desafíos teóricos de conectar las dimensiones de la estructura y el actor, dimensiones tan frecuentemente señaladas y escasamente desarrolladas en los programas escolares en México.

Reseña recibida: 8 de abril de 2020

Aceptada: 17 de junio de 2020

Vaughan, Mary Kay (2019). *El retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga y la generación rebelde de la Ciudad de México*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

EL RETRATO DE UN JOVEN PINTOR

Pepe Zúñiga y la generación rebelde de la Ciudad de México

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

Mary Kay Vaughan marcó un parteaguas en la historiografía de la educación en México, con impacto notable en otros países, con su libro *Estado, clases sociales y educación en México*, en dos tomos, que fue traducido y publicado por el Fondo de Cultura Económica y la Secretaría de Educación Pública en la colección SEP80. Fue un libro obligado para los interesados en conocer la historia de la educación en este país. Desde entonces, la autora ha sido identificada como una importante autoridad académica y sus publicaciones siguen marcando nuevos derroteros en la investigación histórica.

Analizó al Estado mexicano como un elemento central de la construcción del sistema educativo, dentro de una lucha de clases que había tenido ciertos cambios con la revolución mexicana. La educación pública debía cumplir con sus dos tareas fundamentales: reproducir las relaciones sociales de producción, que subordinan la mano de obra al capital, e incrementar la capacidad productiva de la sociedad. En aquella investigación, la autora combinó de manera extraordinaria su formación histórica en una universidad norteamericana, que resaltaba la importancia de las fuentes primarias, incluyendo las estadísticas, con las interpretaciones marxistas de los años sesenta y setenta que ella aprendió en libros que conseguía y discutía con sus colegas de América Latina y Europa.

Salvador Camacho Sandoval: profesor investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20130, Aguascalientes, Aguascalientes, México. CE: camacho_sal@yahoo.com.mx

A mediados de los años ochenta, su interés ya no estaba en el Estado, sino en lo que llaman sociedad civil, en ver cómo ciertas políticas educativas llegaban y se modificaban en las regiones, ciudades y comunidades pequeñas, de acuerdo con historias particulares y con el poder de agencia y negociación de las personas y los grupos sociales. Con este tipo de inquietudes investigó por varios años la escuela socialista en México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. En 2000 se publicó su libro: *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, con un tiraje altísimo para beneficio de los profesores y de todos los interesados en el tema. En este libro, Mary Kay concibió la educación como parte relevante de un “proceso mediante el cual se articularon y se disputaron definiciones de la cultura –en el sentido estrecho de ciudadanía y de identidad nacional, y en el sentido más amplio de comportamientos y significados sociales”. Otra vez, la autora nos sorprendió con nuevas perspectivas y aportaciones teóricas y metodológicas.

Mary Kay investigaba experiencias educativas de otros países y la manera como se analizaban e interpretaban. Así conoció, por ejemplo, la educación en la Francia revolucionaria, la educación en la Rusia zarista y la cultura de resistencia de una comunidad del sureste asiático. Al mismo tiempo, atendió de manera especial el estudio histórico de las mujeres, particularmente de las maestras rurales en México, con perspectiva de género. Es destacable la coordinación que hizo con Gabriela Cano y Jocelyn Olcott para publicar el libro *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, y el trabajo de editora, con Heather Fowler-Salamini, de: *Mujeres en el campo mexicano, 1850-1990*.

Al iniciar los años noventa, el interés de Mary Kay Vaughan pasó de la escuela socialista a la educación de “la generación del 68”. Ahora estaba más lejos de aquella perspectiva macro que ponía atención en el poder del Estado mexicano y la lucha de clases. Lo hacía desde la biografía, pero no investigando la vida de un educador, sino de un artista, José Zúñiga (n. 1937), y no enfocándose en la educación escolar ni en la política educativa gubernamental, sino desde la influencia que tuvo el contexto social y cultural en el que este artista vivió. De este modo, supo comprender cómo se formó la personalidad del protagonista: un niño oaxaqueño que llegó con su familia a un barrio popular de la Ciudad de México, que desde la infancia se distanció de los gustos de los hombres machos y se fascinó con películas y canciones románticas; luego un jo-

ven que ingresó a una escuela de artes plásticas, luchó con sus demonios internos y llegó a expresar como pintor y ciudadano su inconformidad y su rebeldía en los años sesenta.

Con todo lo atractiva y relevante que tiene esta trayectoria de vida, Mary Kay Vaughan no escribe una biografía tradicional, sino una que, paradójicamente, está menos interesada en una persona y más en la manera en la que “una vida personal refleja e ilumina los procesos históricos”. No se trata tampoco de inscribir en un individuo discursos y representaciones sociales fijas, sino analizar y comprender que las personas están situadas dentro de ciertas estructuras sociales, pero que no están presas dentro de ellas, sino que son “agentes” que tienen voluntad y capacidad de ir más allá de dichas estructuras e influir para cambiarlas o crear otras.

En el año 2015 los resultados de su investigación se publicaron en Duke University Press, bajo el título *Portrait of a Young Painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation*. De inmediato, la recepción fue positiva entre los investigadores mexicanistas en Estados Unidos y otros países de habla inglesa, pues se reconoció que esta obra era una gran contribución a la historia nacional del siglo XX, en particular de la historia de la educación, de la relación entre el patriarcado y la nación-Estado y de la historia del género, tal como lo señaló Elena Jackson Albarrán. En otras palabras, el libro se adoptó por la “nueva biografía” para comprender la cultura de la rebelión juvenil de aquella década emblemática.

Gracias a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) el libro se tradujo y se publicó en 2019. Los lectores de habla hispana ahora podemos conocer y analizar la historia de Pepe Zúñiga que es, en gran medida, la de una generación que marcó la historia contemporánea de México, por los sucesos de 1968, un año axial en cuanto a movimientos juveniles se refiere. No extrañó que, en el año 2018, a raíz del 50° aniversario de estos movimientos ocurridos en diferentes ciudades del mundo, la revista *Time*, como muchas otras publicaciones internacionales, dedicara un número especial a aquel año paradigmático y en su portada se pudiera leer: “1968. The Year That Shaped a Generation”. Allí están las referencias a los hippies, la sexualidad a flor de piel, la moda y el feminismo, el rock y los colores luminosos en las artes plásticas, las drogas y la exploración de la psique, la búsqueda de nuevas filosofías, los estudiantes en las calles de París y Praga, el regreso a prácticas comunales,

la lucha de los afroamericanos, las protestas contra la guerra de Vietnam y también la matanza de Tlatelolco en la Ciudad de México.

Sin embargo, para el caso mexicano, contra la idea de que el país vivió un periodo de graves problemas a mediados del siglo XX, la autora señala que, por lo menos en la Ciudad de México, los jóvenes estudiantes se beneficiaron de una prosperidad económica (producto del “Milagro mexicano”, con tasas de crecimiento sostenido de 6.6%), de un Estado proveedor y de una vida pública activa y con nuevas oportunidades. Para ella, las experiencias que cuenta Pepe Zúñiga permiten aclarar cuatro procesos que fueron compartidos, hasta cierto punto, por un sector significativo de la juventud de los años sesenta:

- 1) en primer lugar, hubo una movilización posterior a la Segunda Guerra Mundial que en varios países procuró atender el bienestar de la niñez y el desarrollo personal, llegó a México y fue favorecida por “la estabilidad política, el crecimiento económico y la inversión del Estado”;
- 2) apareció, particularmente en la ciudad capital, una tendencia a propiciar el entretenimiento, en especial en los medios de comunicación, lo que “conformó la subjetividad” de niños y adultos;
- 3) también hubo un proceso de “domesticación de la masculinidad violenta”, derivado de los cambios sociales y políticos (el machismo posrevolucionario comenzaba a ser muy cuestionado); y
- 4) la formación de un público crítico de jóvenes que catalizó “el surgimiento de una esfera pública democrática”.

La densidad de la interpretación, que es núcleo fundamental, se hace al inicio del libro para dar paso a un relato inteligente, erudito y bien fundamentado. Se sigue un orden cronológico en el que se describen las influencias formativas del protagonista y del año 1968; por ejemplo, Mary Kay hace un análisis del impacto cultural y artístico desde la mirada y la vida de Pepe Zúñiga. Además, habla de una generación de artistas jóvenes, no de élite, sino de aquella que trabajó con dificultades y que luego se proyectó en lo individual en diferentes ámbitos, tal como alguno reivindicó con su activismo cultural el barrio de Tepito o de quienes regresaron al terruño provinciano para impulsar proyectos que hicieran despertar el ambiente artístico amodorrado de las ciudades. El análisis biográfico desde

la perspectiva de las “subjetividades” es magistral, como lo es, entre otros aspectos, el manejo de la historia de las artes plásticas en el siglo XX y su relación con lo que se producía en México.

En el libro se confirma que la formación de la personalidad de los sujetos, es decir de su educación, no es un asunto meramente escolar, sino que la trasciende. Las relaciones familiares son determinantes para tener información, formar valores y actitudes y tener concepciones específicas sobre asuntos de la vida en todas sus esferas. Desde este ángulo, la autora analiza y describe lo que ocurrió con la familia de Pepe Zúñiga, que emigró y sobresalió ante la adversidad económica y social. Llama la atención la influencia paterna, que fue determinante aun teniendo una relación difícil de autoritarismo: el papá finalmente mostró sensibilidad y propició que su hijo tuviera un gusto singular por el cine y la música. También están las influencias de su madre, hermano y parientes cercanos.

Si la familia influye, marca e impone, también lo hace la Iglesia católica, incluso también es educación lo que ocurre en los lugares concretos donde se vive. En los años cuarenta y cincuenta, la vida de la vecindad y del barrio fue clave en la formación de la personalidad infantil y adolescente de Pepe Zúñiga. Este hecho nos recuerda el trabajo de Oscar Lewis en *Los hijos de Sánchez* y la película *Los olvidados* de Luis Buñuel. Llama la atención la influencia que tuvieron en él las amistades y el trabajo. Desde luego, los medios de comunicación fueron clave en su formación, sobresale la importancia de la radio. Pepe Zúñiga recuerda con detalle el gusto que tenía cuando era niño por las canciones de Cri-Cri, del cantautor Francisco Gabilondo Soler, quien reivindicaba valores de honestidad, esfuerzo, trabajo, tal como la modernidad demandaba en la posguerra en países periféricos como México.

En el libro es admirable la manera tan clara y amena, incluso con sentido de humor, en la que se narra y se interpreta una vida personal y la época de una generación. Están allí siendo usados los teóricos del discurso, las emociones, la fenomenología y los movimientos sociales; la interdisciplinariedad, y está también el conocimiento fino de la cultura, la sociedad y la política de esos años, que la autora puso en juego magistralmente. Sin proponérselo, invita a los estudiosos de los movimientos juveniles a buscar nuevas rutas explicativas y diferentes estrategias metodológicas.

Se nota que Mary Kay Vaughan disfrutó, junto con su biografiado, largas charlas sobre el cine, la familia, las diversiones, los viajes al extranjero, los

amores logrados y fallidos. Habrá que imaginarse al protagonista y a la investigadora caminando por las calles y lugares que fueron memorables; también habrá que reconocer el trabajo profesional de la investigadora al analizar, seleccionar y escribir sobre la gente que entrevistó y que está involucrada directamente en esta narración. El libro tal como se escribió es, además, una muestra de afecto y generosidad a un gran amigo.

Por último, *El retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga y la generación rebelde de la Ciudad de México*, como los otros libros que escribió Mary Kay Vaughan, da cuenta del trabajo profesional de una “historiadora mexicanista” nacida en Estados Unidos y radicada en Oaxaca, que supo combinar el análisis riguroso y sin concesiones sobre las diferentes etapas de la historia de México con un gran respeto para México y para los mexicanos.

Reseña recibida: 4 de mayo de 2020

Aceptada: 30 de junio de 2020

PRÓXIMOS TEMAS

2021

- **POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA:
DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EXPERIENCIAS**

núm. 89, abril-junio de 2021

coordinado por Yazmín Cuevas y Catalina Inclán

fecha límite de recepción de artículos: 16 de septiembre de 2020

- **FORMACIÓN E INSERCIÓN DE DOCTORES
EN AMÉRICA LATINA**

núm. 91, octubre-diciembre de 2021

*coordinado por Mónica de la Fare,
Laura Rovelli y Martín Unzué*

fecha límite de recepción de artículos: 4 de mayo de 2021

Los trabajos dirigidos a alguna de las secciones temáticas
se recibirán a partir de un mes antes del cierre de la convocatoria

Solo se aceptan trabajos inéditos tanto para artículos que respondan a las convocatorias como a las temáticas generales. Cada uno será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta el Instructivo para autores (versión impresa o en <http://www.comie.org.mx/>).

CONVOCATORIA

*Tema: Políticas docentes en América Latina:
diseño, implementación y experiencias*

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Número 89, abril-junio de 2021

Fecha límite de recepción de artículos: 16 de septiembre de 2020

Coordinadoras:

Yazmín Cuevas y Catalina Inclán

Universidad Nacional Autónoma de México

Las políticas docentes son acciones que forman parte de un plan o proyecto de Estado dirigidas a maestros de educación básica. En su formulación intervienen gobiernos en turno, organismos internacionales, gremios docentes, sindicatos, sociedad civil. Estas políticas principalmente se concentran en tres ámbitos: formación docente (inicial, continua, actualización), evaluación docente y carrera docente.

En todo el mundo, a mediados de la década de 2000, se reconoció que el docente de educación básica era un componente esencial para el logro de la calidad de los sistemas educativos. Reportes como *Teachers matter* (OCDE, 2005), el informe McKinsey (Barber y Moushed, 2007) o *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos* (Unesco, 2014) destacaron que el docente tiene una trascendencia significativa en el aprendizaje de los alumnos vinculada a los resultados exitosos en pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En este sentido, las agencias internacionales han recomendado varias medidas a los sistemas educativos de América Latina: establecer políticas para atraer a los mejores candidatos a la profesión, impartir formación inicial y continua a cargo de universidades, evaluar el desempeño para la regulación de la carrera docente, retener a los profesores más efectivos y establecer sistemas de incentivos salariales.

Como consecuencia, los diferentes países involucrados están atravesando un ciclo de diseño e implementación de políticas dirigidas a los docentes de educación básica; sin embargo, se conoce poco el curso que han tomado estas acciones, sus resultados y las consecuencias que han generado.

Ahora bien, en diferentes países de la región la implementación de estas políticas docentes ha ocasionado controversia entre los gremios magisteriales y especialistas, que consideran que se presenta al maestro como el principal –o quizás el único– responsable de la calidad de los sistemas de educación básica. Además, estas políticas son culpadas de erosionar tanto a la formación especializada como a la profesión docente puesto que los Estados únicamente se interesan en examinar a los maestros a través de la verificación de estándares y se invisibiliza el ejercicio profesional de la docencia.

Por esta razón la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) dedica un número temático sobre las políticas docentes en América Latina, con el propósito de analizar y discutir –a través de estudios empíricos y opiniones fundadas– el diseño, la puesta en marcha y las experiencias en curso que han tomado tales políticas en los diferentes sistemas educativos de la región.

En este número, se privilegiarán reportes de investigación (terminados o con un grado de avance importante) que aborden algún ámbito sobre políticas docentes que se están llevando a cabo en América Latina. Es necesario que las aportaciones cuenten con aproximaciones conceptuales sólidas para el análisis de las políticas educativas, establezcan con claridad y rigor el procedimiento metodológico y tengan referentes empíricos (corpus de documentos o material de campo). Además, se esperan contribuciones de ensayos que presenten opiniones fundadas sobre el estado de las políticas docentes latinoamericanas.

Temas de interés específico (aunque no exclusivos):

- Formación inicial y continua docente, actualización de maestros.
- Desarrollo profesional docente.
- Evaluación de desempeño docente.
- Carrera docente.
- Ejercicio de la profesión docente.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Cada artículo será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Todas las colaboraciones deberán ajustarse a las normas previstas en las instrucciones para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (<http://comie.org.mx/revista>).

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

1) Artículos de investigación

Es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica del área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Estructura

- Título: extensión máxima de 15 palabras.
- Resumen: objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- Palabras clave: de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de IRESIE (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>).
- Texto de la contribución: los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos

de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.

- Bibliografía: deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos en el apartado correspondiente.
- Extensión: entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- Si los textos derivan de una ponencia se debe incorporar una nota aclaratoria donde se informe esto y se proporcionen todos los datos pertinentes (nombre del evento, año, institución organizadora, tipo de participación y lugar).

2) Reseñas críticas

Las reseñas deberán presentar una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo, ubicando su contribución en un campo de problemas y preferentemente con otras obras relevantes del mismo. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, así como de obras de no más de dos años de publicación. No se aceptarán reseñas únicamente descriptivas.

Contendrán:

- Título: extensión máxima de 15 palabras.
- Contenido: el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- La inclusión de bibliografía adicional se considerará adecuada.
- Extensión: máximo 5,000 palabras.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado a la RMIE deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx. Por la naturaleza de la revista, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en el presente instructivo.

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de RMIE para la gestión editorial de la contribución.

Para iniciar el proceso de postulación:

1. Carta de declaratoria de originalidad: Documento en el que se presentan los siguientes datos: forma(s) de autor o nombre(s), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento se contó con prácticas éticas científicas.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegaron para la postulación de la contribución.

NOTA: El formato de la **carta de declaratoria de originalidad** se puede descargar en el sitio de la revista: www.comie.org.mx/revista

2. Texto de la contribución: Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos, con las siguientes características:

- a) Los artículos de investigación tendrán una extensión entre 6,000 y 9,000 palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias

bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el ítem *Artículos de investigación*: título, resumen, palabras clave y el texto de la contribución.

- b) Las reseñas críticas tendrán una extensión máxima de 5,000 palabras y deberán contar con: título, contenido y bibliografía según los requisitos indicados en el ítem *Reseñas críticas*.
- c) Para ambos tipos de documentos, la primera página deberá incluir:
- Título del trabajo, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido (máximo 15 palabras).
 - Autor (es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
 - Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
 - Dirección postal institucional.
 - Teléfono.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Registro ORCID
- d) Para ambos tipos de documentos, salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.
- e) Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (sin tener que recurrir al texto para su comprensión) y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto. Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel). Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, ellos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.
- f) Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, solo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo

del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

- g) Siglas y acrónimos: debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, solo irá la primera letra con mayúscula y desatada Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

- h) Referencias bibliográficas:

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en formato Harvard. Solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplica, colocar los registros de identificador digital (DOI por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guión), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis solo se incluye el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán siempre hasta tres de ellos; si son cuatro, se citarán la primera vez de forma completa y en las subsiguientes el primer apellido seguido de *et al.*; a partir de cinco o más autores, la primera vez se citarán los cuatro primeros apellidos seguidos de *et al.*, y subsecuentemente el primero y *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el *x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

OCDE (2010). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264079717-es (consultado: 30 de junio de 2010).

3. Comprobante de recepción. Si la contribución cuenta con los documentos y características especificadas anteriormente, en un máximo de dos

días hábiles, el autor recibirá el “comprobante de recepción”, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación.

IV. Consideraciones adicionales

1. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.
2. Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación, en: www.comie.org.mx/revista), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la carta de cesión de derechos patrimoniales al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto.

NOTA: El formato de la **carta de cesión de derechos** se puede descargar en el sitio de la revista: www.comie.org.mx/revista

El formato del presente documento podrá descargarse en el sitio oficial de la revista.

3. El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.
4. **Retractación.** La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella

revista@comie.org.mx

Tel.: + 52 (55) 56 01 16 51

[www:comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)

Revista de acceso abierto

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

-
4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
 5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
 7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
 8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
 9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
 11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
 12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en la *Revista Mexicana de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres pasos:

- a) *Evaluación del editor*. Es responsabilidad del equipo editorial de la RMIE. Comprende la verificación de originalidad (mediante software anti-plagio), la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en este paso.
- b) *Evaluación del Comité y Consejo editoriales (primera etapa)*. La dirección de la RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité y Consejo editoriales, que los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en este paso puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- c) *Dictamen académico doble-ciego*. Los textos aprobados en las primeras etapas son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se acude a un tercer dictamen.

Importa resaltar que la primera etapa no es una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud, ello corresponde a los dictaminadores. Esta es un control de calidad útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos a los órganos editoriales (Comité y Consejo) esperando de ellos una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen el primer filtro.

1. Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. Se espera que los textos sean relevantes y pertinentes, que aporten nuevos conocimientos al campo disciplinario y que estén correctamente organizados y redactados. En particular:

- a) *Pertinencia*. Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) *Relevancia*. Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.
- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones de intervenciones, metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es importante señalar las fases para su construcción

(o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados.

- d) *Discusiones*. Son aceptable artículos, de notable calidad y rigor académico, basados en la presentación de debates de naturaleza conceptual o metodológica.

2. Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.
- d) *Presentación y análisis de resultados*. El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.
- e) *Conclusiones*. Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar

respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

3. Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).