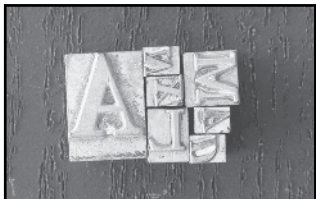


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XL

NÚMERO 160

Angélica Buendía y Lorena Oliver
ADIÓS A LOS ACADÉMICOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

Guillermo Manuel Zamora, Marisa Meza y Pilar Cox
PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE

Zaira Navarrete-Cazales
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

María del Pilar Cuellar y Chamarrita Farkas
SENSIBILIDAD Y MENTALIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Carolina Urbina, Verónica López y Juan Pablo Cárdenas-Villalobos
EL USO DE SOCIOGRAMAS EN LA ESCUELA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Marco Antonio Villalta, Cecilia Assael y Andrea Baeza
CONVERSACIÓN Y MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE EN AULAS DE DIVERSOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Virginia Inés Corbella y Silvina Elías
MOVILIDAD ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

Edgardo Ruiz, José Luis Cruz y Verónica Méndez
ANÁLISIS SECUENCIAL DEL DISCURSO

•••

José María Gil
TENSIONES PRODUCTIVAS DEL CURRÍCULO

Katherine López, Iván Ortiz y Gloria Fernández
ARTICULACIÓN DE ITINERARIOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

••

LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

DIRECTOR

Alejandro Canales Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Roberto Rodríguez Gómez Guerra, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México), Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS),

Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN),

Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco), Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Estela Ruiz Larraguivél (IISUE-UNAM), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2018, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcōyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 500 ejemplares en marzo de 2018.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA Y LORENA OLIVER VILLALOBOS Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? <i>Bidding farewell to academics from public Mexican universities: Losses and gains</i>	10
GUILLERMO MANUEL ZAMORA POBLETE, MARISA MEZA PARDO Y PILAR COX VIAL Profesores principiantes de educación secundaria en Chile Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? <i>Beginner secondary-school teachers in Chile: Despite the difficulties, why do they stay on?</i>	29
ZAIRA NAVARRETE-CAZALES La carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana Historia fundacional y curricular 1954-2000 <i>Bachelor's degree course in Pedagogy at the Universidad Veracruzana Origins and curriculum, 1954-2000</i>	47
MARÍA DEL PILAR CUELLAR ESCOBAR Y CHAMARRITA FARKAS KLEIN Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses <i>Awareness and mentalization among pre-school teachers Child language predictors at 30 months</i>	64
CAROLINA URBINA HURTADO, VERÓNICA LÓPEZ LEIVA Y JUAN PABLO CÁRDENAS-VILLALOBOS El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas <i>Improving relationships by using sociograms at school: A study of Chilean schools</i>	83
MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR, CECILIA ASSAEL BUDNIK Y ANDREA BAEZA REYES Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales <i>Learning mediation and conversation in classrooms within various sociocultural contexts</i>	101

VIRGINIA INÉS CORBELLA Y SILVINA ELÍAS 120
Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino?
University student mobility: Factors for choosing Argentina as a study destination

EDGARDO RUIZ CARRILLO, JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ
Y VERÓNICA MÉNDEZ GARCÍA 141
Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua
Sequential discourse analysis: Non-verbal behavior and its discursive relevance when taking turns in second-language classes

Horizontes

JOSÉ MARÍA GIL 156
Tensiones productivas del currículo
Dialéctica virtuosa de la educación
Productive curricular tensions
Virtuous dialectic of Education

KATHERINE LÓPEZ ARIAS, IVÁN ORTIZ CÁCERES
Y GLORIA FERNÁNDEZ LOBOS 174
Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional
Estudio de un caso en una universidad chilena
Articulating educational itineraries in higher technical education
A case study of a Chilean university

Documentos

La educación Normal en México 192
Elementos para su análisis
Factors for analyzing the education of teacher trainers in Mexico

Reseñas

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA Y ENRIQUE FARFÁN MEJÍA 210
Sísifo en la educación preescolar.
Valores profesionales en la formación de educadoras
por: Alejandro Arturo Jiménez Martínez

ZAIRA NAVARRETE CAZALES
Y MARCO AURELIO NAVARRO LEAL (COORDINADORES) 216
Globalización, internacionalización y educación comparada
por: Alejandro Emanuelle Menéndez

Editorial

En este año, la revista *Perfiles Educativos* celebra 40 años de publicación ininterrumpida. Un largo periodo para cualquier medio impreso especializado; también un lapso de grandes transformaciones en la educación, el entorno y, especialmente, en el terreno de la comunicación científica. Entre fines de los años setenta y el momento actual, el crecimiento del sistema educativo nacional ha sido lo más evidente: el número de recintos escolares se triplicó, la cantidad de profesores sobrepasó ese ritmo de aumento y el volumen de la matrícula se duplicó; los extremos, la educación preescolar y la superior, son los que experimentaron el mayor crecimiento. Pero el cambio no solamente ha sido cuantitativo. A la par, los rasgos y las condiciones de estudiantes, maestros y directivos también se modificaron, como el de la sociedad toda, resultado de la apertura de la economía, los patrones de desarrollo y la transición política. La consolidación y el desarrollo de nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas en el terreno educativo se acumularon, lo mismo que los estudios sobre el funcionamiento del sistema educativo o alguno de sus segmentos. También, múltiples iniciativas se han puesto en marcha para ampliar las capacidades del servicio educativo en el territorio nacional y transferir funciones a las entidades federativas, para ensayar nuevas formas de organización escolar, incorporar nuevos dispositivos y materiales escolares, y cambiar los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre muchas otras acciones. Las páginas de *Perfiles Educativos*, y las de otras revistas especializadas del campo educativo, han dado cuenta de estos cambios y de la persistencia de algunos problemas.

La revista misma no es lo que fue cuando comenzó: de una publicación centrada en la difusión de la actividad docente y el trabajo de investigación de una institución, pasó a estar abierta a la comunidad nacional e internacional de investigación educativa; de la concentración temática y de niveles educativos, se amplió hacia una diversidad de tópicos, y enfoques; también pasó de una cierta composición a otra en la que no solamente han variado secciones, también el formato, el tiraje y el volumen; y de ser un proyecto esencialmente interno, pasó a otro que responde a los estándares internacionales: riguroso, colectivo, de alta calidad, con el apoyo de reconocidos especialistas, nacionales y del extranjero. Un cambio que ha implicado un amplio y sostenido respaldo institucional, pero

también el esfuerzo generoso de múltiples personas que han participado en sus distintos comités, en la ingrata y poco reconocida labor de dictaminar, en la detallada tarea de edición y composición técnica de sus páginas, y en la posición de dirigir la revista. Desde luego, no ha sido menos importante la confianza de los autores que publican sus textos en estas páginas y la de los lectores que, número a número, se acercan a sus páginas a buscar las novedades. A todos ellos un sincero agradecimiento en este año de aniversario. Al mismo tiempo, les solicitamos una extensión de su respaldo y de su confianza en este proyecto, ya consolidado en estos primeros cuarenta años, pero no exento de retos en los años por venir.

El desafío no es solamente preservar los estándares y el reconocimiento que ha logrado *Perfiles Educativos*, también será responder a cambios que ya están presentes y que se profundizarán aún más. Es el caso de la alta competencia que enfrentan los medios impresos con otras formas de comunicación y difusión científica. En una escala histórica, el soporte impreso ha sido una de las formas más reconocidas de transmisión del conocimiento, pero los medios electrónicos se le han opuesto y desafiado. Ciertamente, el libro electrónico, la televisión, la Internet y otros recursos tecnológicos que acercan el conocimiento a los eventuales lectores, aparecen como más expeditos, más atractivos y menos costosos, aunque también menos confiables, más sintéticos, colmados de imágenes y menos reconocidos. La transformación para las revistas académicas ha sido paulatina, pero inexorable: cambios en los formatos de consulta; debate sobre el acceso abierto de publicaciones especializadas; convergencia con medios audiovisuales; utilización de dispositivos tecnológicos para su gestión; la concentración de grupos editoriales; o bien, la discusión sobre la rentabilidad de los medios impresos, por ejemplo. El desafío y las adecuaciones persistirán en los años siguientes.

Otro asunto es que la presión hacia los académicos se ha intensificado notablemente en todo el mundo, tanto para incrementar sus publicaciones y justificar su productividad, como para establecer criterios homogéneos de generación del conocimiento —sin distinción de regiones, disciplinas o especialidades— y competir en el sistema internacional de clasificación y producción del conocimiento. Esta situación no es novedosa, y las evidencias sobre sus efectos se han acumulado, pero ha venido trastocando cada vez más los patrones de indagación, validación y comunicación del conocimiento y la información. La presión se ha trasladado a las revistas académicas que no solamente han visto un creciente volumen de artículos que solicitan ser publicados; también se han saturado sus mecanismos de dictaminación, modificado sus pautas de gestión y, tal vez lo más complicado, se han utilizado como forma de evaluación directa o indirecta de la actividad científica.

No es fortuito que desde hace seis años, en San Francisco, California, en los Estados Unidos, la Sociedad Americana de Biología Celular (ASCB, por sus siglas en inglés) promoviera la “Declaración sobre evaluación de la investigación” (mejor conocida como DORA). Esta iniciativa rechaza el uso del factor de impacto de

las revistas como principal indicador para evaluar los logros de investigación, pero no el juicio de pares y, en su lugar, propone algunas medidas para mejorar las formas de evaluación de la producción de la investigación científica que utilizan las agencias financiadoras y las instituciones académicas. A esta declaración le siguió otra propuesta, conocida como “Manifiesto de Leiden”, publicado en la revista *Nature* en 2015 (vol. 520, núm. 425), en el que se plantea una decena de principios para evaluar la investigación. Por ejemplo, indica que el desempeño debe ser valorado de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o investigador, o bien, que se debe “proteger la excelencia en investigación relevante localmente” y que, para prácticas de publicación y citación, se deben tomar en cuenta las variaciones por campos de conocimiento. Principios que son centrales para las ciencias sociales y las humanidades. En fin, el debate seguirá y cómo enfrentarlo será otro reto para las revistas académicas de la región. Por lo pronto, en *Perfiles Educativos* ratificamos nuestro compromiso de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa, con la difusión de resultados de investigación y aportaciones teóricas y metodológicas, con trabajos de distinto tipo, originales y de interés para nuestros lectores; y de conservar el rigor y el respaldo de la comunidad de pares para la evaluación de los trabajos.



En este número el lector encontrará, en la sección de *Claves*, ocho artículos. En primer lugar, se encuentra un trabajo que advierte algunas de las consecuencias, para la actividad docente y la investigación, que se derivan de la jubilación de los académicos. El estudio está centrado en dos instituciones universitarias, pero las lecciones pueden ser tomadas en cuenta por un número mayor de instituciones que enfrentarán un recambio generacional en su planta de personal y para el cual no han diseñado una estrategia de planeación.

En segundo lugar, para el caso chileno, los autores indagan las causas por las que una proporción significativa de profesores principiantes de educación secundaria decide permanecer en su puesto a pesar de las condiciones laborales adversas y el agotamiento emocional. Según los resultados que se presentan, la decisión de quedarse se asocia principalmente con el reconocimiento y respeto que les muestran los alumnos y la satisfacción que esto les produce.

El texto siguiente es un recuento histórico de la carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana; una de las primeras instituciones públicas en ofrecer esa opción profesional en el ámbito universitario. El acercamiento permite conocer los hechos y condiciones de su fundación y los diferentes cambios curriculares que ha experimentado.

Otro artículo más se ocupa de identificar la asociación de la sensibilidad y mentalización del personal educativo sobre el desarrollo del lenguaje de los niños a los 12 y 30 meses, en centros de educación inicial chilenos. De acuerdo

con lo que explican las autoras, los hallazgos mostraron una asociación entre la escala de sensibilidad “interacción lúdica” del personal educativo y el lenguaje expresivo de los niños a los 12 meses, lo cual predijo un mayor lenguaje a los 30 meses. Sin embargo, añaden las autoras, “No se observaron asociaciones entre mentalización y lenguaje a los 12 meses; únicamente efectos predictivos a los 30 meses”.

El quinto artículo de esta sección explora el uso de los sociogramas a partir de la caracterización de la estructura de la red social entre alumnos en 12 cursos de primaria. Esta exploración les permite afirmar a los autores que se trata de una herramienta útil para comprender la dinámica de las relaciones sociales entre pares dentro de la escuela y para la programación estratégica de acciones sistémicas de mejora de la convivencia.

Le sigue un texto más que analiza, en la realidad chilena, la conversación y el aprendizaje en diferentes contextos socioculturales. Algunos de sus resultados muestran que la gestión del tiempo depende del entorno directo de aula, y que existe una asociación significativa entre conversación y criterios de experiencia de aprendizaje mediado, conforme se trata de un aula urbana o rural. Los autores concluyen que los diferentes patrones “dialogales” permiten promover el aprendizaje autónomo desde la realidad de cada escuela.

En séptimo lugar se aborda una medida que ha adoptado buena parte de los gobiernos nacionales: el impulso a la movilidad estudiantil internacional. El trabajo indaga los motivos que expresan jóvenes estudiantes extranjeros para realizar movilidad internacional y para decidirse por una universidad argentina. Los hallazgos destacan factores como el idioma, la afinidad sociocultural, el carácter público y gratuito de la educación y la relativa facilidad para ingresar.

Por último, la sección de *Claves* cierra con un texto que indaga acerca de las conductas no verbales y el silencio en la toma de turnos durante las secuencias discursivas de clases. Los autores sugieren dar mayor importancia al papel que tiene el lenguaje no verbal dentro del aprendizaje de segunda lengua.

En la sección de *Horizontes* se incluyen dos textos: uno que realiza un análisis filosófico del diseño curricular, particularmente de siete antinomias que, de acuerdo a su autor, subyacen al diseño curricular y son parte de la tensión general entre el bien común y la libertad individual; y otro que documenta y discute la experiencia formativa de población en condiciones desfavorables, especialmente mujeres y jóvenes, cuya trayectoria pasó de una formación en oficios y continuó como técnico superior universitario.

Por último, en la sección de *Documentos* el lector encontrará los capítulos 1 y 5 y las conclusiones del libro *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. Esta obra constituye uno de los primeros estudios que, con cifras e indicadores, busca contribuir al análisis de las instituciones formadoras de docentes. Plantea cuatro preguntas básicas: ¿cuáles han sido las principales

acciones para la consolidación de la educación normal en México a partir de 1984?, ¿cuáles son las principales características de los planes de estudios para la formación de docentes de educación básica y de sus normas de control escolar?, ¿cuál es la dimensión de la educación normal y cómo ha sido su evolución de 2000-2001 a 2015-2016?, y ¿cuáles son las características de los alumnos y docentes adscritos a estas instituciones?



Esperamos que los contenidos que ahora presentamos sean del interés de nuestros lectores y que, tal como lo sugieren las iniciativas internacionales sobre evaluación científica, las investigaciones aquí recogidas contribuyan a la generación de nuevos conocimientos para el desarrollo local.

Alejandro Canales Sánchez

C L A V E S



[*claves*]

Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA* | LORENA OLIVER VILLALOBOS**

Este artículo analiza las implicaciones en la docencia y la investigación derivadas del retiro por jubilación de los académicos en dos universidades públicas mexicanas, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), en el contexto de la regulación del trabajo académico vigente. La investigación se realiza desde el estudio de dos casos analizados bajo el método comparado, con base en una metodología mixta. El trabajo concluye que, en general, las universidades no han diseñado una estrategia institucional para planear la salida de los académicos que se retiran por jubilación y la entrada de quienes habrán de sustituirlos. Se asume que este proceso ocurre de forma natural y afecta de manera diferenciada a la docencia y a la investigación, según sea el perfil que las instituciones hayan construido históricamente.

This article analyzes the implications on teaching and research following the retirement of academics at two public Mexican universities, the Autonomous Metropolitan University (Universidad Autónoma Metropolitana, UAM) and the Autonomous University of Chapingo (Universidad Autónoma de Chapingo, UACH), in the context of current regulation of academic work. The research paper examines two cases, analyzed under the comparative method, based on a mixed methodology. The conclusion is that, in general, the universities have not designed an institutional strategy to plan the departure of academics upon their retirement, and the entry of their replacements. This process is assumed to take place naturally and to affect teaching and research in different ways, depending on the profile developed over time by the institutions.

Palabras clave

Académicos
Regulación
Docencia
Investigación
Jubilación

Keywords

Academics
Regulation
Teaching
Research
Retirement

Recepción: 10 de mayo de 2017 | Aceptación: 15 de octubre de 2017

* Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (México). Líneas de investigación: procesos de institucionalización y cambio en la educación superior pública y privada; análisis institucional del sistema universitario mexicano. Publicaciones recientes: (2017), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad*, México, UAM-X/CONACYT; (2016), "Privatization and Marketing of Higher Education in Mexico: Contributions to a debate", en M.L. Geo-Jaja y S. Majhanovich (eds.), *Effects of Globalization Systems and Development*, Rotterdam, Sense Publishers. CE: abuendia0531@gmail.com

** Asistente de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (México). Línea de investigación: políticas públicas y educación superior. CE: oliver_lorena@yahoo.com

INTRODUCCIÓN¹

En México, la expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y la coordinación del sistema de educación superior. Una de ellas fue el aumento considerable de docentes contratados en las instituciones de educación superior (ANUIES, 1999): entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9 (Gil *et al.*, 1992; Gil, 2004). Para el ciclo escolar 2013-2014 había un total de 265 mil 842 profesores que laboraban en las IES mexicanas; de ellos, 24 por ciento eran profesores con contratos de tiempo completo, y 69.5 por ciento de tiempo parcial (Tabla 1) (Ibarra, 1991; Gil *et al.*, 1992).

La conformación de la profesión académica —y el consecuente desarrollo de la carrera académica— ocurrió en dos periodos: la expansión no regulada (1960-1989) y la deshomologación (1990-2001) (Gil *et al.*, 1992; Kent, 1996; Grediaga, 2000; Gil, 2004; Galaz y Gil, 2009). Esta última se caracterizó por la puesta en marcha de programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y los esquemas de deshomologación y estímulos a la productividad académica a nivel institucional (Grediaga, 2000; Comas, 2003; Rondero, 2005; Galaz y Gil, 2009).

El escenario hoy es opuesto al de los años ochenta. Por un lado, tenemos una planta docente de tiempo completo consolidada que ha sido un cimiento fundamental en la formación de las nuevas generaciones. El promedio de edad de estos docentes ronda los 65 años, pero las condiciones de retiro no les resultan atractivas porque los esquemas de estímulos, tanto económicos como simbólicos, no han incorporado la variable envejecimiento. Por el otro lado, existe un vasto grupo de jóvenes

doctores, que no tienen un espacio laboral digno y que esperan una oportunidad para construir su carrera académica en la lógica de las políticas públicas vigentes. El problema es cómo enfrentar el reto del recambio generacional de la planta docente de tiempo completo en las universidades públicas mexicanas.²

El artículo consta de esta introducción más cinco apartados: el primero sintetiza los resultados de las escasas investigaciones realizadas en México sobre el retiro por jubilación y el recambio generacional de académicos; en el segundo se discute la metodología y en el tercero se analiza teóricamente la regulación como acto de control y conducción de sujetos y colectivos, como contexto para explicar el funcionamiento de los sistemas de retiro en las universidades públicas mexicanas. El cuarto apartado detalla los resultados de la investigación realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y, finalmente, se plantean algunas conclusiones.

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL RETIRO Y EL RECAMBIO

En el ámbito internacional, el estudio de la profesión académica ha sido objeto de diversos análisis, entre ellos los de Clark (1987); Boyer *et al.* (1994); Finkstein y Schuster (1998); Altbach (2000; 2001); y Altbach *et al.*, (2012). Aunque la configuración de la profesión académica responde a condiciones históricas diferentes, los académicos comparten instituciones y prácticas que los colocan en los circuitos de generación y difusión del conocimiento a nivel mundial. Las condiciones del trabajo académico, los esquemas de remuneración y la configuración de redes en la lógica de centro y periferia, son algunos de los temas más relevantes que constituyen el campo.

1 Este artículo se realizó en el marco del proyecto: “Efectos de las políticas gubernamentales en las universidades públicas mexicanas (1989-2012): análisis comparativo de su diversidad y complejidad”, Fondo SEP-CONACyT, Ciencia Básica 2009, 131978.

2 El recambio generacional es el proceso que implica la salida por jubilación de académicos y la posible entrada de nuevos profesores jóvenes.

En México, la investigación educativa que aborda el retiro y jubilación y su impacto en los procesos de ingreso de nuevos académicos es relativamente nueva.³ El primer esfuerzo por tener un diagnóstico sobre los sistemas de jubilación en las instituciones de educación superior en este país fue el estudio actuarial de la ANUIES en 2001 (SEP/ANUIES, 2002), en el cual se proponen cambios para mitigar los problemas financieros de las universidades públicas mexicanas (UPM). Los resultados del proyecto sobre sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico se publicaron en 2006. El estudio concluye que la complejidad y heterogeneidad del sistema dificulta pensar en un solo sistema de retiro; esto debido a que las diferencias en las condiciones de ingreso y permanencia no permiten apostar por una fórmula única para atender el impacto y la crisis financiera derivada de los esquemas de retiro y jubilación dinámica (la jubilación aumenta anualmente en la misma proporción que el salario del trabajador activo) (Bensusán y Ahumada, 2006).

Si bien se han realizado investigaciones acerca de los diferentes momentos históricos que inciden en la conformación de la carrera académica (Gil *et al.*, 1992; Grediaga, 2000; Galaz y Gil, 2009; Kent, 1996), el tema de recambio generacional entra en escena como una preocupación de los propios académicos por identificar el contexto institucional de sus establecimientos (Muñoz, 2006; Galaz y Gil, 2009; Fresán *et al.*, 2010). Las investigaciones evidencian que el retiro laboral está determinado de manera importante por el nivel de ingresos del académico, pero no hay relación concluyente entre la edad y la productividad o vitalidad académica (Rodríguez *et al.*, 2009). Un estudio más reciente da cuenta de la complejidad y diferenciación salarial de los académicos mexicanos y las implicaciones de este hecho en las posibilidades de un retiro digno (Maldonado, 2012).

En razón de estos silencios, en este artículo exploramos los efectos del retiro por jubilación de los académicos en las actividades de docencia e investigación en el contexto de la regulación laboral y académica vigente, y cómo enfrentan las universidades públicas el recambio generacional. El objetivo es discutir y analizar el recambio generacional en el contexto de la regulación laboral y académica, sus posibles efectos en la docencia y en la investigación en dos universidades públicas mexicanas, y las estrategias para enfrentar este dilema.

DOS EXPERIENCIAS

El marco para la realización de la investigación es el estudio de dos casos bajo el método comparado. Se trata de una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su ambiente en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son evidentes (Duverger, 1972; Yin, 2003). El método comparativo se define como el análisis de un número reducido de casos (de dos a menos de 20). Permite acceder a análisis sistemáticos que contribuyen a la confrontación entre explicaciones alternativas (Lijphart, 1971; Collier, 2002). En esta investigación se realiza la comparación de dos establecimientos universitarios, la UAM y la UACH. Comparar implica asimilar y diferenciar en los límites entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables). La selección de los casos consideró los siguientes criterios: personalidad jurídica, tipo y figura de contratación de los docentes, proceso de ingreso, promoción y permanencia, porcentaje de profesores de tiempo completo, porcentaje de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y sistema de retiro de los académicos.

³ Una línea de investigación para abordar el ingreso de profesores investigadores como producto del recambio generacional, podría constituirse a partir del reciente programa Cátedras CONACyT.

La metodología es mixta; incluye la aplicación de un cuestionario para conocer la percepción de los académicos y la realización de entrevistas semiestructuradas a profesores y funcionarios, seis en la UACH y siete en la UAM. El cuestionario se conformó por 60 preguntas organizadas en rubros (condiciones laborales, docencia, investigación, retiro y jubilación). Para su aplicación se definieron dos grupos de estudio en cada una de las universidades, con el fin de generar una comparación por contraste. En el primero se ubican los académicos contratados por tiempo completo y antigüedad de 25 años o más en la institución. Estos profesores reúnen las condiciones legales para acceder al retiro por parte del

Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). El segundo grupo está formado por académicos de tiempo completo que se incorporaron entre 2006 y 2011, de tal forma que su antigüedad no rebasaba los cinco años al momento de realizar la investigación. En la UACH había 1 mil 040 profesores de tiempo completo; de ellos, 605 tenían una antigüedad de 25 años o más, mientras que 84 ingresaron entre 2006 y 2011 (UACH, 2011). Por su parte, en la UAM había 2 mil 436 profesores de tiempo completo: 1 mil 464 en el primer grupo de contraste y 236 en el segundo.⁴ Se construyó una muestra aleatoria simple con un nivel de confianza del 90 por ciento (UAM, 2011; 2012a).

Tabla 1. Muestra estadística

	Deseada		Lograda	
	Grupo salida (S)	Grupo entrada (E)	Grupo salida (S)	Grupo entrada (E)
UACH	186	64	126	31
UAM	227	126	162	58

Fuente: elaboración propia.

Para la UACH, en cada uno de los grupos se identificaron diferencias etarias significativas al momento del análisis, por lo que la muestra se fragmentó en subgrupos. El grupo E se dividió en dos subgrupos: subgrupo 1e —con los académicos de 50 años o menos (grupo más lejano a cumplir los criterios necesarios para

el retiro, tanto por edad como por antigüedad); y el subgrupo 2e, en el que se ubican los académicos mayores de 51 años, que si bien no podrían acceder al retiro por antigüedad, sí lo harían por edad. Para fragmentar al grupo S se elaboró una tabla de frecuencias que cruza la variable edad con antigüedad por decenios.

Tabla 2. Relación edad-antigüedad UACH. Construcción de subgrupos

	Edad	Antigüedad (años)				Total
		Grupo E		Grupo S		
		Menos de 10	25 a 30	31 a 40	41 o +	
1	<30	1e				
2	31-40	9 - 1e				
3	41-50	14 - 1e	5 - 1s	1 - 1s	20	

⁴ La información del personal académico de la UACH se obtuvo de una base de datos de la catorcena 2 de 2012 proporcionada por la institución.

Tabla 2. Relación edad-antigüedad UACH. Construcción de subgrupos (continuación)

Edad		Antigüedad (años)				Total
		Grupo E		Grupo S		
		Menos de 10	25 a 30	31 a 40	41 o +	
4	51-60	3 - 2e	39 - 1s	34 - 2s		76
5	61-70	3 - 2e	6 - 2s	29 - 3s	4 - 3s	39
6	71 o +		3 - 3s	3 - 3s	2 - 3s	126
Total		31	53	67	6	157

Fuente: elaboración propia.

Para el grupo de salida se construyeron tres subgrupos: el primero (subgrupo 1s) lo forman profesores que cumplen por lo menos con un requisito (edad o antigüedad), pero que se pueden jubilar en un plazo mayor por tener una antigüedad de entre 25 y 30 años; en el subgrupo 2s se ubican los académicos que en el mediano plazo podrían jubilarse, ya que cumplen con un requisito por lo menos (edad) y su antigüedad varía entre 31 y 40 años; y finalmente el subgrupo 3s corresponde a los profesores que,

tanto por edad como por antigüedad, podrían acceder al retiro en el corto plazo.

Para la UAM, en la muestra se consideró la información disponible en el anuario 2012: 236 académicos con antigüedad de 5 años o menos, y 1 mil 464 con antigüedad de 25 años o más (UAM, 2012a). Fue posible aplicar 162 cuestionarios para el grupo S y 58 para el grupo E, lo que representa 71.3 y 46 por ciento, respectivamente, de cada grupo.⁵

Tabla 3. Relación edad-antigüedad UAM

Edad		Antigüedad				Total
		Grupo E		Grupo S		
		>10	25 a 30	31 a 35	35 o +	
1	>30	2 - 1e	—	—	—	2
2	31-40	26 - 1e	—	—	—	26
3	41-50	19 - 1e	22 - 1s	—	—	41
4	51-60	11 - 2e	65 - 1s	17 - 2s	4 - 3s	97
5	61-70	—	15 - 2s	16 - 3s	16 - 3s	47
6	<70	—	3 - 3s	3 - 3s	1 - 3s	7
Total		58	105	36	21	220

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones de análisis que se plantean se relacionan con los efectos del recambio generacional en la docencia y la investigación, en el contexto de la regulación del trabajo académico. Para la docencia: impartición en

licenciatura y posgrado, participación en el diseño y actualización de planes y programas de estudio, dirección de tesis y asesorías. Para la investigación: continuidad o ruptura en los grupos de investigación, percepción sobre el

⁵ No fue posible conocer la conformación de la planta académica en números absolutos en función de su antigüedad, edad y departamento.

futuro del grupo de investigación en caso de retiro de los académicos, incorporación de nuevos académicos en los grupos de investigación, y dirección de tesis de posgrado.

Para las entrevistas se eligieron académicos vinculados con puestos estratégicos, como representación sindical, participación en comisiones dictaminadoras y áreas responsables de organizar la docencia y la investigación.

ORGANIZACIÓN Y REGULACIÓN

La especificidad de la universidad como organización ha sido evidenciada por diferentes autores (Weick, 1976; Weick y Douglas, 1990; Cohen y March, 1972; Cohen *et al.*, 2011). Se trata de *organizaciones escasamente acopladas* —o *anarquías organizadas*—, que nacen determinadas en sus fines y en sus mecanismos generales de acción y obtención de resultados, en un contexto y cultura específicos (Meyer y Rowan, 1999).

A pesar de las particularidades de las organizaciones universitarias, el trabajo de los académicos obedece a mecanismos de regulación. La teoría de la regulación propone este análisis desde diversas perspectivas: económica, de la ciencia política y de la administración pública y el derecho. La primera analiza el estudio de las reglas e instituciones que regulan la competencia y las transacciones entre actores económicos (Coase, 1994; Norh, 1995). La segunda se refiere a las políticas promovidas por el Estado, pues éstas no sólo se determinan por motivaciones estrictamente económicas, sino que influyen factores políticos y administrativos ya que, al direccionar las acciones de los individuos, se generan estructuras de autoridad, subordinación y negociación fundamentadas en la creencia de legitimidad. La regulación es una forma de *autoridad legal* que implícitamente refleja una relación formal de dominación y obediencia (Weber, 2002). Se trata de una forma de asegurar la autoridad del Estado, de justificar la distribución de recursos y de dotar de

legitimidad a la administración burocrática. Finalmente, desde la perspectiva del derecho, la regulación es un instrumento público de intervención en las actividades privadas que goza de legalidad; así mismo, conforma el proceso de elaboración, aprobación y aplicación de normas jurídicas o de actos o contratos con eficacia normativa, dota de seguridad jurídica a los agentes económicos, y da certeza sobre las reglas del juego (Spulber, 1989).

En suma, *regular* alude al ejercicio de control y toma de decisiones a través de instrumentos legales y administrativos. Implica una responsabilidad (administrativa, política, social, económica y moral) y disponer de cierta capacidad institucional (Oszlak y Felder, 1997). La regulación es un mecanismo legítimo de control, resultado de las relaciones sociales e institucionales entre individuos o grupos que manifiestan el ejercicio de poder. Es un mecanismo utilizado para gobernar, donde el Estado ejerce un poder: “si hablamos de estructuras o mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras” (Foucault, 1988: 12).

La regulación asume dos formas: estructural y conductual. La primera reconoce la existencia de mecanismos formales que direccionan las actividades al interior de las instituciones; ello implica analizar las prácticas de gobierno dirigidas a regular las acciones de la población, así como sus implicaciones entre los diversos actores (rechazo, negociación y aceptación). La regulación estructural forma parte de la *gubernamentalidad*, ya que comprende las mentalidades de gobierno, es decir, “cómo el pensamiento opera dentro de la vida de los gobernados, los gobernantes y su relación” (Rondero, 2005: 19). Es a partir de las propias relaciones sociales —y de las instituciones— que se establece un sistema impersonal de reglas y procedimientos racionalizados que constituye una forma de legitimar el dominio del gobierno.

En esta investigación la regulación estructural se manifiesta a través del marco regula-

torio laboral en la Constitución Mexicana, la Ley Federal del Trabajo y la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Estos instrumentos normativos incorporan aspectos como la seguridad social —ya que la jubilación y pensión son consideradas como un derecho laboral adquirido por el trabajador— o bien, el derecho a la organización colectiva. En el ámbito laboral los contratos colectivos de trabajo norman las relaciones laborales a través del apartado A del artículo 123 de la Constitución. Las universidades también son instancias reguladoras en tanto que elaboran y aplican su propia normatividad (estatutos, legislación universitaria, reglamentos, entre otros). Por su parte, el académico es receptor de la regulación, pero no es un sujeto pasivo, sino que constituye un campo de fuerza entre la normatividad estatal y la institucional; juega un papel fundamental en la negociación de su propia regulación.

La regulación conductual refiere mecanismos internos y externos al propio sujeto. Los primeros dan cuenta de la acción de gobierno en la propia conducta, mientras que los segundos responden a las racionalidades del Estado. La regulación es una estrategia de cambio de la conducta aceptada por el sujeto, el cual está inmerso en mecanismos de regulación social (estructural), pero también individual; es ahí donde se construye a sí mismo. La regulación conductual es endógena y exógena respecto del Estado, ya que no sólo define sus prácticas de gobierno, sino que también hace referencia a las relaciones de poder en general, pues establece los tipos de conducta que caracterizan e integran las técnicas, aparatos, documentos y procedimientos de gobierno que sirven de base a la formación del Estado moderno (Mussetta, 2009).

La arquitectura básica de las políticas públicas implementadas a partir de finales de los años ochenta asumió, como uno de sus principales objetivos, la figura del profesor de tiempo completo. La participación de los profesores en los procesos de ingreso, permanen-

cia y promoción se considera una forma de regulación conductual, pues influye tanto en la valoración como en la praxis de sus funciones y justifica el discurso gubernamental sobre la calidad educativa (Ibarra, 2001; Rondero, 2005). La deshomologación salarial en las instituciones educativas no sólo modificó el régimen laboral, sino que generó un cambio en los valores, actitudes y comportamiento de los académicos, y favoreció un tipo de actividades sobre otras. Este fenómeno se asocia, en general, a dos condiciones: la primera es la estrechez económica producto de la política nacional; y la segunda, a lo que algunos autores han denominado el recambio generacional de profesores en la educación superior mexicana.

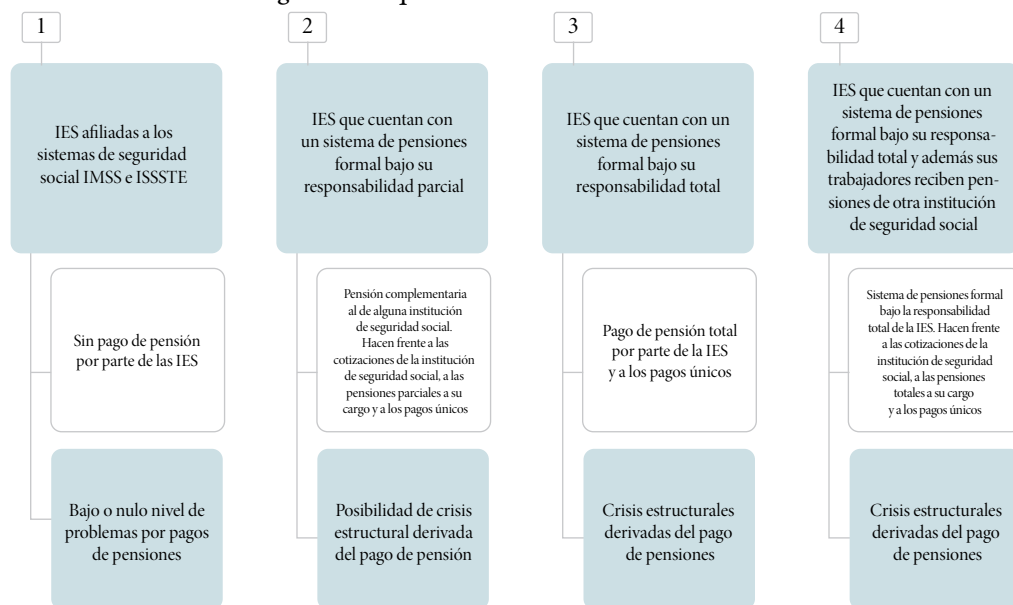
LOS SISTEMAS DE RETIRO

En México, es hasta la primera década del siglo XXI que los sistemas de retiro son reconocidos como un problema real para el sistema de educación superior. Fue entonces cuando varias universidades públicas se desestabilizaron al comprometerse la viabilidad de sus finanzas debido al costo del pago de pensiones y prestaciones contingentes pactadas en los contratos colectivos de trabajo. Estudios realizados por la SEP y la ANUIES dan cuenta de que la heterogeneidad institucional no permite pensar en una fórmula única para atender el impacto financiero derivado de los esquemas de retiro, sin embargo, se hace notar que la edad promedio en la que se accede a la jubilación es de 52 años.

De acuerdo con Bensusán y Ahumada (2006), se identifican cuatro esquemas básicos de retiro en las universidades que enfrentan distintos niveles de inviabilidad financiera en sus sistemas de pensiones (Fig. 1).

Los esquemas de retiro han impactado en la conformación de las plantas académicas. Se identifican dos tendencias: a) la jubilación anticipada; y b) la jubilación postergada. La primera se refiere al pago de pensiones al académico durante más tiempo del que éste ha cotizado

Figura 1. Esquemas de retiro en las IES



Fuente: elaboración propia con base en Bensusán y Ahumada, 2006; Aguirre, 2010.

(Bensusán y Ahumada, 2006). A partir de 2002, el gobierno federal ha destinado recursos económicos para apoyar reformas a los beneficios que las instituciones otorgan a sus trabajadores a través de la creación del Fondo de Apoyo para las Reformas Estructurales de las Universidades Públicas Estatales (FAREUPE). Su objetivo es que, las universidades que cuenten con un esquema propio o mixto de pensión modifiquen sus sistemas de retiro para disminuir

los pasivos contingentes. Para acceder a los recursos de dicho Fondo, las universidades se comprometieron a reducir los déficit actuariales y los pasivos contingentes a través de cambios a los contratos colectivos de trabajo, a los estatutos y, en su caso, a las leyes orgánicas. El Cuadro 1 muestra los principales cambios que se han realizado, para las generaciones actuales y futuras:

Cuadro 1. Reformas estructurales a los sistemas de retiro en las universidades públicas

Generación	Reforma
Actual	Edad mínima de retiro (60 años) de manera gradual.
	Incrementos graduales a los esquemas de pensiones por edad y antigüedad (30 años de antigüedad).
	Definir un salario regulador de jubilación que tome como base el salario promedio de la vida laboral del empleado, y no el último como trabajador activo (elimina la pensión dinámica).
	Implementar bonos por permanencia en el empleo para aquellos trabajadores que difieran su jubilación, sin que formen parte de los beneficios de retiro.
	Establecer aportaciones a los fondos pensionarios que se incrementen gradualmente cada año hasta llegar a niveles del 15 por ciento de la nómina de las instituciones.

Cuadro 1. Reformas estructurales a los sistemas de retiro en las universidades públicas

(continuación)

Generación	Reforma
Nuevas generaciones	Tener acceso a la jubilación con al menos 65 años de edad y 30 de antigüedad.
	Implementar esquemas de jubilación anticipada a partir de los 60 años de edad.
	Establecer las aportaciones y cuotas al fondo desde el principio en los niveles de 15 por ciento de la nómina de las instituciones.
	Hacer portables las cuotas y aportaciones, a fin de facilitar el establecimiento de las cuentas individuales.
	Definir un salario regulador de jubilación.

Fuente: elaboración propia.

La jubilación postergada ocurre en los establecimientos donde el retiro se otorga bajo la regulación del sistema de seguridad social; en estos casos el pago de pensión se establece a partir del salario base y con un tope máximo de salarios mínimos (IMSS⁶ e ISSSTE⁷). Cuando un académico se retira, deja de percibir las prestaciones pactadas en los contratos colectivos de trabajo (seguro de gastos médicos mayores o aguinaldo, becas y estímulos institucionales y de organismos externos como el SNI).

Esta disminución de ingresos y de prestaciones —desde una perspectiva racional— concibe al retiro como una opción poco atractiva para los académicos, principalmente debido a la disminución de ingresos (que puede ser hasta de 70 por ciento). Además, la definitividad y la valoración del trabajo académico son elementos que coadyuvan a postergar la jubilación en las instituciones con esquemas de retiro reguladas por los sistemas de seguridad social, lo cual contribuye al fenómeno de envejecimiento de la planta académica.

Otro problema latente al iniciar el siglo XXI —derivado, en parte, de los esquemas de retiro—, es la inexistencia de procesos regulados

para la incorporación de nuevos académicos a las universidades. En México, las políticas de contratación varían de una a otra institución, ya que éstas poseen sus propios escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías, los tipos de contratación y los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica.

La selección de personal académico se limita al número de plazas disponible en los establecimientos; y los candidatos a obtener una plaza deben presentarse a los concursos de oposición o de evaluación curricular convocados. La demanda de plazas proviene de los departamentos universitarios, pero

...existe en algunos casos una práctica muy extendida que lleva a congelar las vacantes que se liberan o a atomizar las plazas de tiempo completo para dividir las plazas por horas. Un alto porcentaje de programas educativos en las universidades del interior se sostiene con base en contrataciones por tiempo determinado y tiempo parcial (Bensusán y Ahumada, 2006: 24).

⁶ Para el IMSS existen dos opciones, la primera corresponde a la Ley de 1973 y señala que el cálculo de la pensión depende del salario promedio percibido durante los últimos cinco años que cotizó el trabajador, y de la edad en que se jubila. Si se llega a la edad oficial de 65 años, la pensión es igual al 100 por ciento del salario promedio percibido en el periodo mencionado. La segunda opción corresponde a la Ley de 1997, misma que establece que el monto de la pensión depende fundamentalmente del monto acumulado en la cuenta de Afore, con un tope de 25 salarios mínimos.

⁷ En el capítulo II, sección I, artículo 7 señala que el monto máximo de las pensiones no podrá exceder el 100 por ciento del promedio del sueldo básico disfrutado en el año inmediato anterior a la fecha de baja del trabajador. Así mismo, el monto máximo de pensión no podrá exceder diez veces el salario mínimo.

DOS EXPERIENCIAS, DOS TRADICIONES: ¿QUÉ GANAMOS?, ¿QUÉ PERDEMOS?

El primer apartado de esta sección describe los dos casos abordados en función de los criterios previamente establecidos; en seguida se presentan algunos resultados de la investigación.

La personalidad jurídica de las universidades se establece en su Ley Orgánica (LO). Tanto la UAM como la UACH son organismos descentralizados de la federación, con personalidad jurídica y patrimonio propio (UAM, 1974; UACH, 1974; Ibarra y Buendía, 2013). Las actividades del profesor investigador en la UACH se regulan por el Estatuto Universitario y el Contrato Colectivo de Trabajo (UACH, 2011). Para el caso de la UAM, el marco institucional es el Contrato Colectivo de Trabajo (UAM, 2012b) y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) (UAM, 2007).

Según datos de ExeCUM, en 2014, el 87.97 por ciento del personal académico de la UACH tenía contratación de tiempo completo; 24.4 por ciento contaba con la edad señalada en los sistemas de seguridad social para acceder a la cesantía por edad avanzada (61 años en adelante); y 21.4 por ciento estará en posibilidad de retirarse por edad en el mediano plazo (de uno a cinco años), de tal forma que 45.8 por ciento del personal podría solicitar el retiro en el corto y mediano plazo. Del total de profesores de tiempo completo de la universidad, 17.92 por ciento pertenece al SNI.⁸ Para el mismo año, la UAM contaba con una planta académica de 3 mil 026 profesores definitivos adscritos a cinco unidades académicas, de los cuales 80.5 por ciento era titular de tiempo completo.⁹ El 30.2 por ciento de los académicos contaba con la edad señalada en los sistemas de seguridad social para acceder a la cesantía por edad avanzada (61 años en adelante). Llama la atención que 40.2 por ciento

de la población académica se encontraba en el rango de edad entre 51 y 60 años, lo que significa que en el mediano plazo podrían solicitar el retiro. Para el mismo año, de los 2 mil 436 académicos titulares de tiempo completo de la UAM, 41.2 por ciento (1 mil 004 profesores) estaban en el SNI (ExeCUM, 2015; CONACyT, 2013).

En la UACH el ingreso se realiza a través de un examen de oposición, y es el Consejo Departamental el que dictamina sobre la aceptación del profesor a partir de criterios académicos fijados por los órganos colegiados correspondientes; por su parte, el sindicato tiene la facultad de observar que el procedimiento de admisión se ajuste a los lineamientos de la universidad. La actividad académica abarca diversos aspectos que van desde la formación y actualización, hasta el desempeño y la permanencia. Una forma de promover la calidad, dedicación y permanencia en el desempeño de las actividades docentes, establecida por la UACH y la Unidad de Servicio Civil de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, es el Programa de Estímulos al Desempeño Docente. Se trata de un beneficio económico adicional al sueldo y prestaciones de los profesores que realizan principalmente actividades de docencia frente a grupo, pero también para quienes realizan investigación y difusión. La universidad cuenta con dos estímulos: a la docencia, y a la docencia-investigación; ambos incluyen actividades de docencia, investigación, difusión y servicio, y evalúan tres factores: formación y actualización, desempeño y permanencia.

En lo relativo a las cláusulas de jubilación, los académicos reciben las prestaciones que les otorga la Ley del ISSSTE. Además, en el contrato colectivo de trabajo (CCT) se señala que reciben una compensación por antigüedad (UACH, 2011): de 5 a menos de 15 años de antigüedad, 15 días de salario por cada año de servicio prestado, y de 15 años en adelante, 17

⁸ La UACH imparte bachillerato, licenciatura y posgrado; la UAM licenciatura y posgrado.

⁹ La UAM-A cuenta con 33.3 por ciento de profesores definitivos, y de ellos, 75.3 por ciento tiene la categoría de titular de tiempo completo.

días de salario por cada año de servicio prestado. Los profesores gozan de un seguro de gastos médicos mayores para el personal con contrato indeterminado.¹⁰

En la UAM, el RIPPPA señala que el procedimiento de ingreso ocurre a través de dos mecanismos: evaluación curricular para el personal académico ordinario de tiempo determinado (temporal) y concurso de oposición para el personal académico ordinario de tiempo indeterminado (definitivo). La promoción se efectúa mediante una evaluación integral de las actividades asociadas al puesto. En el contexto de la crisis de los años ochenta, la UAM diseñó cinco programas de estímulos que se han institucionalizado y forman parte fundamental de la carrera académica: estímulo a la docencia y a la investigación; beca de apoyo a la permanencia; estímulo a la trayectoria académica sobresaliente; beca al reconocimiento a la carrera docente; y estímulo al grado académico (UAM, 2007).

Los trabajadores de la UAM (académicos y administrativos) se jubilan conforme a los lineamientos establecidos en el sistema de seguridad social. De acuerdo con la cláusula 196, los trabajadores que se pensionan por jubilación, por edad, antigüedad o cesantía en edad avanzada tendrán una gratificación por antigüedad, de 5 a menos 15 años de servicio, equivalente a 18 días de salario por año laborado; y de 15 años de servicio en adelante, 20 días de salario por año trabajado. Se cuenta también con un fondo de retiro para los trabajadores que se jubilen o se retiren por edad, antigüedad, cesantía por edad avanzada o invalidez; en estos casos la universidad paga 33 mil pesos. Los profesores gozan de un seguro de gastos médicos mayores para el personal de medio tiempo y tiempo completo con contrato indeterminado.¹¹

UACH: DOCENCIA VS. INVESTIGACIÓN

Para valorar los efectos del recambio generacional en la docencia se consideraron algunas actividades específicas y el grado en que se ven afectadas —o no— por el recambio: docencia a nivel licenciatura y posgrado, asesorías, dirección de tesis o proyectos terminales y actualización de planes de estudio. La asesoría a estudiantes es considerada como parte de la docencia: 98.7 por ciento de los académicos de los grupos S y E realizan esta actividad. Al momento de su ingreso, 82.2 por ciento de los académicos del grupo S brindaba asesorías, porcentaje que se ha incrementado a 97.7 por ciento. Los académicos de reciente incorporación tienen una mayor disponibilidad para dar asesorías, condición que se cumple al 100 por ciento en la muestra. No hay diferencias significativas entre los grupos E y S; más bien se considera que las asesorías son parte sustancial de la docencia.

En términos generales, 92.3 por ciento de los profesores dirige tesis o proyectos terminales a nivel licenciatura, sin embargo, en este aspecto existen diferencias significativas entre los grupos E y S: este último (S) presenta una menor cantidad de académicos que realiza esta actividad, porque lo hace en el posgrado. Este comportamiento refleja que, a mayor antigüedad, mayor participación en la dirección de tesis de posgrado.

En los últimos tres años, 53 por ciento de los académicos del grupo E ha participado en el diseño y actualización de planes y programas de estudio, mientras que en el grupo S esta proporción es mayor (62.4 por ciento). Este comportamiento es similar en la conducción de tesis de licenciatura. Además, las revisiones para adecuaciones o modificaciones de planes de estudio son actividades que se realizan bajo ciertas condiciones, es decir, no forman parte

¹⁰ Una propuesta que aún no se materializa, pero que ya está prevista en el CCT, es la creación de la Casa del Jubilado de la UACH.

¹¹ Si bien en el caso de la UAM, como en la UACH, aún no se materializa la propuesta de una Casa del Jubilado, ésta ya está prevista en el CCT. El primer objetivo de la Casa es proponer mecanismos para obtener beneficios para el personal jubilado de la UAM, tales como descuentos en adquisición de bienes, servicios y eventos culturales, así como brindar alternativas de orientación psicológica y de convivencia.

de la praxis cotidiana, a pesar de que sí es una práctica fundamental para mantener actualizados los programas de estudio. Cuando se plantea la necesidad de revisión de un plan de estudio se convoca a todos los profesores de los departamentos a participar en las discusiones, por eso es una práctica colegiada.

Todos los académicos de la UACH encuestados realizan docencia en pregrado (media superior y/o licenciatura); sin embargo, aunque 61 por ciento considera que la incorporación de nuevos docentes no contribuye a la creación de nuevos programas de estudio (ya sea a nivel licenciatura o posgrado), sí reconoce que es un factor que coadyuva a incrementar las líneas de investigación. El 74 por ciento de los académicos del grupo E considera que su incorporación a la universidad no ha contribuido a la elaboración de nuevos programas de estudio.

Los académicos con mayor antigüedad imparten clases principalmente en posgrado, por lo que su salida afecta negativamente a este nivel. Son los académicos del grupo S quienes participan en mayor medida en los programas a nivel doctorado: 4 por ciento en el subgrupo 1s, 4.8 por ciento en el subgrupo 2s, y 3.2 por ciento en el subgrupo 3s. Estos subgrupos representan a un conjunto de académicos que podrían jubilarse en el corto y mediano plazo, de manera que la institución podría prever una renovación paulatina de la planta académica sin afectar a los distintos niveles (medio superior, superior y posgrado). Además, el grupo S alberga a profesores miembros del SNI (8.8 por ciento en el subgrupo 2s y 7.2 por ciento en el subgrupo 3s).

En relación a la investigación, 37.5 por ciento de los académicos del grupo E señala que pertenece a un grupo de investigación: 28.1 por ciento del subgrupo 1e y 9.4 por ciento del grupo 2e, cifra que asciende a 49.6 por ciento en el grupo S. En el subgrupo donde se ubican los profesores de mayor edad y antigüedad (3s)

hay un alto porcentaje de académicos en grupos de investigación (18.4 por ciento) mientras que en el subgrupo 2s el porcentaje es más bajo (13.6 por ciento).

No todos los académicos de la Universidad Autónoma Chapingo se asumen como investigadores; los profesores reconocen que se privilegia el trabajo individual y rechazan los mecanismos de evaluación por productividad. No obstante, 40.6 por ciento del grupo E, y 47.2 por ciento del grupo S, participan por lo menos en un proyecto de investigación. En cuanto a la dirección de tesis en posgrado, 37.5 por ciento de académicos del grupo E realiza estas actividades y, de ellos, 28.1 por ciento colabora a nivel maestría y 9.4 por ciento en doctorado. En cuanto a la intervención en proyectos de investigación, 48.4 por ciento (61 casos) de los profesores del grupo S participaban en, por lo menos, un proyecto.¹² El 63 por ciento de los proyectos individuales son continuación de investigaciones anteriores, y en 30 por ciento de las investigaciones colectivas se trabajan nuevas líneas, es decir, en éstas la tendencia es generar líneas de conocimiento.

Una de las preocupaciones que los profesores señalaron es que no cuentan con esquemas institucionales para formar a los futuros académicos; no obstante, se han desarrollado prácticas informales en donde los académicos —principalmente de posgrado— ven en los estudiantes a candidatos potenciales para incorporarse a la universidad. Además, se desarrollan estrategias para acercar a los alumnos a los programas de investigación existentes y para fomentar en ellos su interés en esta actividad. Es el caso del Programa de Formación de Nuevos Investigadores, PROFONI.¹³

Entre los académicos entrevistados en Chapingo, la continuidad en los proyectos de investigación es parcial, dadas la formación, la experiencia, e incluso los intereses personales de cada uno; y depende de la trayectoria

¹² Hay financiamiento interno y externo a través del CONACYT, gobiernos estatales, iniciativa privada, proyectos internacionales o con fondos de la SAGARPA.

¹³ Otorga a los alumnos un apoyo económico mensual de 600 pesos y los apoya en la formación en investigación.

personal de quien se incorpore a la universidad. No obstante, el ingreso de perfiles diferentes es considerado como positivo porque permite renovar o innovar diferentes campos del conocimiento a través de la formación de cuadros científicos. En contraparte, la salida de un académico genera una pérdida importante de conocimientos:

Si observamos los perfiles de otros académicos —y no necesariamente de los más jóvenes— es posible que alguno de ellos también sea especialista en una línea, pero no en las otras cuatro que el maestro maneja, por ejemplo. Es decir, es prácticamente imposible que se dé una continuidad al cien por ciento (entrevista 1, H, BITC, Zootecnia, ant. 22, e60).

La idea de que la investigación se basa en una persona —y no en el objeto del conocimiento disciplinar de esa persona— genera un foco importante de tensión porque hace suponer que la salida del académico implica el final de un proyecto. La pérdida de los liderazgos académicos por el retiro tiene consecuencias materiales y simbólicas en el desarrollo de las líneas de investigación:

Está el caso del profesor, el Dr. Fidel Márquez. El maestro Fidel es un genetista muy reconocido a nivel internacional... Ha publicado una cantidad importante de artículos y libros... es una garantía de reconocimiento de los proyectos... y cuando va su nombre se sabe que los proyectos ya están adentro [de CONACyT]... aunque en la práctica él ya no haga nada en la propia investigación, se depende tremendamente de él y de su propio nombre, pero el día que decida retirarse no tenemos quien lo sustituya... este maestro es una especie de ícono (entrevista 5, H, C2TC, Comisión Mixta, ant. 25, e48).

Es tanto generador de recursos externos, como de prestigio institucional: “ya que son pocos los profesores que realizan proyectos con patrocinios externos” (entrevista 2, H,

representación sindical, jubilado, e68); “la investigación recae en unos pocos” (entrevista 6, M, C2TC, Dirección Académica, ant. 19, e44). También se evidencia la falta de una política institucional para el recambio generacional y la formación de académicos:

Estamos ante un problema de política de Estado donde las instituciones no tienen muchos grados de libertad para poder desarrollar sus propios programas de formación de cuadros (entrevista 4, H, C2TC, Patronato, ant. 23, e48).

Se reconocen esfuerzos de algunos académicos por ir formando nuevos cuadros que en algún momento determinado estén interesados en dar continuidad a las líneas de investigación. Sin embargo, el problema que se enfrenta, y no sólo esta universidad, es que a pesar de que hay formación de recursos humanos, no hay lugares disponibles en las universidades o centros de investigación, entonces ¿cuál es el aliciente para formarte si al concluir tus estudios las posibilidades de incorporación son escasas? (entrevista 1, H, BITC, Zootecnia, ant. 22, e60)

Para los entrevistados, la investigación es una función que coadyuva a la formación de cuadros científicos y tecnológicos, pero no es el eje central de la universidad. Se realiza para fortalecer la docencia. La salida de investigadores sí tendrá impacto importante para la universidad, tanto en las propias actividades de generación de conocimiento como en la docencia en posgrado.

La investigación —a diferencia de otras instituciones en donde llega a tener un peso fuerte— es una parte importante que permite complementar la docencia, pero en sí no es la base principal de nuestras funciones, por eso casi no hay sábaticos, y esto te lo comento precisamente para dar contexto a tu pregunta ¿quiénes están entrando? Básicamente son profesores que deben tener una trayectoria académica pero que ingresan para cubrir a

otros profesores que tienen una comisión o que están como funcionarios, no tanto para realizar investigación (entrevista 6, M, C2TC, Dirección Académica, ant. 19, e44).

UAM: INVESTIGACIÓN VS. DOCENCIA

Desde su origen la UAM estableció la figura de profesor-investigador y el equilibrio entre ambas funciones. La asesoría es una actividad académica que todos los profesores deben realizar, pues se encuentra establecida como parte de sus funciones de docencia. El 77.6 por ciento del grupo E realiza asesorías, porcentaje mayor en el grupo S, con 90.7 por ciento, pero 12.7 por ciento del total de los profesores (28 casos) reconoce que no realiza asesoría. Respecto a las tutorías, nuevamente el grupo E tiene menor participación en comparación con el grupo S (56.9 por ciento grupo E y 67.3 por ciento grupo S).

El 65.5 por ciento de los profesores ha dirigido tesis de licenciatura o proyectos terminales en el último año. Se observan diferencias entre los grupos de entrada y salida, pues en el primero, 50 por ciento de la muestra realizaba esta actividad, mientras que en el grupo S el porcentaje incrementa al 71 por ciento. Llama la atención que es entre los académicos del subgrupo 1e en donde no se realiza dirección de tesis, lo cual podría asociarse a que imparten materias en los primeros años de licenciatura y no entre alumnos de los últimos trimestres.

Existe una estructura colegiada para el desarrollo y aprobación de planes de estudio. Los académicos del grupo E son optimistas al considerar que el ingreso de nuevos profesores coadyuva al crecimiento de la oferta académica de licenciatura (55.1 por ciento del grupo E frente a 49 por ciento del grupo S). Se observa, en el grupo E, que al inicio (durante los tres primeros años a partir de su ingreso) los académicos participaban en el diseño de planes de estudio, pues 41.4 por ciento del subgrupo 1e, y 13.8 por ciento del subgrupo E, reconocen haber participado en algún proceso de

revisión de los planes de estudio. Es probable que este comportamiento se asocie con el nacimiento de las unidades Cuajimalpa y Lerma, y con la creación de licenciaturas nuevas.

Para los académicos del grupo S la situación ha sido diferente, ya que, al inicio, 66 por ciento de los académicos participaron en el diseño de algún plan de estudio, principalmente los profesores del subgrupo 1s (quienes tienen alrededor de 25 años en la universidad e ingresaron al finalizar la década de los ochenta). En 2014 esta actividad disminuyó 25.3 puntos porcentuales, sin embargo, al mirar de cerca a los subgrupos se aprecia que en el subgrupo 3s, los académicos tuvieron mayor participación entre 2010 y 2014 (fecha de aplicación de la encuesta), lo cual es un indicador de la experiencia laboral, académica y profesional que este segmento de la planta académica ha alcanzado.

Del total de profesores del grupo S que imparten en licenciatura, 19.8 por ciento también tiene una participación en el nivel de especialización, 51.9 por ciento en maestría y 35.2 por ciento en doctorado. A pesar de que la Universidad cuenta con mecanismos que le permiten cubrir las plazas oportunamente (a través de evaluación curricular), la salida de académicos afecta negativamente la docencia en licenciatura y en posgrado, pues se pierden conocimientos especializados y experiencia en el modelo educativo y en las formas de organización laboral y académica. Además, estos profesores también tienen una participación importante en el SNI (33.3 por ciento de los profesores de la muestra que enseña a nivel maestría, y 30.8 por ciento de los profesores que da clases en doctorado).

Entre los problemas que enfrenta la docencia por el retiro de personal experimentado y el ingreso de profesores nuevos están la escasa formación docente de estos últimos, y el mínimo reconocimiento a su participación en esta función:

Los profesores que dan esos cursos son jóvenes que están en los ejes curriculares, que uno

conoce que tienen ciertas habilidades docentes y son los que atienden esos cursos. Son los más jóvenes; los mayores ya no quieren dar esos cursos. Ellos quieren dar en posgrado. Entonces no hay un reconocimiento más que las horas de la beca (entrevista 2, H, jefe de departamento, e54).

En cuanto a la investigación, una primera variable es la participación de los académicos en la dirección de tesis a nivel posgrado. El 15.5 por ciento de académicos del grupo E, y 19.7 por ciento del grupo S imparten cursos de especialización, porcentaje que se incrementa a nivel de maestría, con 29.3 por ciento del grupo E y 51.9 por ciento del grupo S; y en doctorado con 22.4 y 35.1 por ciento respectivamente. Si bien es cierto que los académicos del grupo S participan en mayor medida en los posgrados, los datos evidencian que es en el subgrupo 1e donde la participación es mayor (maestría y doctorado). En cuanto a la dirección de tesis de posgrado, se observa que todos los profesores que realizan docencia también dirigen tesis.

De los 2 mil 436 académicos titulares de tiempo completo de la UAM, 41.2 por ciento está adscrito al SNI (CONACyT, 2013). En la muestra hay 96 profesores miembros del SNI, cifra que representa 43.6 por ciento de los encuestados; no hay diferencias significativas entre los grupos (46.5 por ciento del grupo E y 42.6 por ciento del grupo S). Un dato relevante es que los jóvenes ya se han incorporado al SNI (50 por ciento del subgrupo 2 y 57.9 por ciento del subgrupo 3), de manera que los académicos entre 31 a 40 y de 41 a 50 años han asumido las reglas del juego y consideran importante el acceso a los mecanismos de evaluación y recompensa económicas y simbólicas.

El 65.5 por ciento de los profesores del grupo E participaba en un proyecto de investigación al momento de las entrevistas; no obstante, se realizan más proyectos individuales que colectivos, y el tipo de financiamiento suele ser a través de recursos institucionales, pero también con recursos del CONACyT o del Programa de

Desarrollo del Profesorado (PRODEP). También es notorio que las líneas de investigación son individuales, pues sólo en dos casos se realizan investigaciones que dan continuidad a una línea colectiva de investigación. Por su parte, en el grupo S, 75.9 por ciento de los profesores realiza investigación en este momento, pero a diferencia del grupo E, en éste predomina el trabajo colectivo. Es el caso de 52 por ciento de los profesores. El tipo de financiamiento que se recibe es institucional, pero también hay una participación importante de recursos a través de convenios con instituciones externas, tales como Petróleos Mexicanos (PEMEX), la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) y la Secretaría de Salud, entre otros.

Con respecto al retiro de los académicos, se aprecian dos perspectivas de análisis: en un extremo se ubican los profesores que consideran que el retiro afecta negativamente porque la obtención de recursos externos se debe a la capacidad de negociación o contactos de ciertos académicos con instituciones externas; y en el otro, se reconoce que hay profesores con altos niveles de reconocimiento que han logrado negociaciones para establecer convenios, pero que la institución goza de un prestigio que le permite abrirse puertas ante nuevas oportunidades, aun con nuevos profesores.

De acuerdo con los resultados en la UAM, el retiro de académicos tiene mayor impacto en las funciones de investigación. En caso de una jubilación masiva habría pérdidas no sólo en términos de conocimientos especializados o experiencia, sino que, institucionalmente, se dejaría un vacío: “rehacer una línea de investigación lleva mucho tiempo y es muy complicado” (entrevista 2, H, jefe de departamento, e54). Además, en el contexto de las políticas:

La formación de un grupo de investigación desde hace tiempo que no se ve en este país, pero es algo que toma mucho tiempo. En condiciones estables un grupo de investigación se considera que ya está consolidado o que ya es

maduro a los ocho años; aquí no son precisamente condiciones estables... lo que pasa es que hay otras cosas que afectan a la investigación, cosas más de fondo que se relacionan con crear; estamos tratando de impulsar a contracorriente el trabajo interdisciplinario (entrevista 4, director de división, Cuajimalpa, e62).

Por las opiniones de los entrevistados, el recambio generacional no implica una ruptura en las líneas de investigación, ya que al ingresar un nuevo académico se busca que cumpla con un perfil acordado previamente por el grupo y que sea capaz de incorporar líneas nuevas, de tal forma que se enriquezca el área o grupo de investigación.

La persona que se ha incorporado justo el mes pasado a un grupo cumple con el perfil en términos generales de formación en relación con el campo, pero los programas de investigación del área, o el programa de investigación del área, está muy sustentado en migraciones. Sin embargo, la persona que se incorpora no es, necesariamente, especialista en migraciones, pero sí lo es en [su disciplina]. Entonces, dentro de ese marco, esta persona puede meter un proyecto de investigación que no necesariamente tiene que ver con migraciones para fortalecer la posible apertura de otros programas de investigación en el ámbito de la sociología rural (entrevista 1, M, jefe de departamento, CSH, e46).

Es interesante que el ingreso de nuevos académicos genera tensiones entre las áreas y las comisiones dictaminadoras, pues incide directamente en la aceptación de nuevos académicos: “hay una parte de poder que está presente, el asunto de las relaciones de poder de las áreas sí ha tenido un peso importante” (entrevista 7, M, comisión dictaminadora, e56). La escasa disponibilidad de plazas ha contribuido para que las unidades generen una dinámica de ingreso bajo la figura de profesor visitante, lo cual, en ocasiones, abre la posibilidad de una plaza “entonces es ahí

donde viene el tema del poder. Los grupos de investigadores que forman áreas pueden tener decisiones no tan académicas que van a favor o en contra de aceptar a un profesor” (entrevista 6, H, sindicato, e45), pues se miden no sólo conocimientos y la capacidad de integrarse a un equipo de trabajo; también está presente el factor informal de las propias relaciones sociales:

El SNI ya es un parámetro reconocido, entonces es fácil juzgar cuando un profesor tiene ese potencial, pero cuando los grupos de investigación que deciden aceptar o no a un profesor... si no son afines a sus líneas de investigación, entonces no son de provecho para [esos grupos] ...y por lo tanto no muestran un apoyo definido... es un conflicto institucional que tiene que resolverse, porque ese mecanismo de que los profesores visitantes son propuestos por el área hace muy cerrada la posibilidad de abrirse a nuevas áreas de investigación que pudieran traer, por ejemplo, un joven estudiante. Entonces ese es el conflicto que todavía no se ha resuelto (entrevista 2, H, jefe de departamento, CBI, e54).

ALGUNAS CONCLUSIONES

¿Qué actividades enfrentan mayores retos ante el proceso de renovación de la planta académica? En la Universidad Autónoma Chapinco, la docencia es el eje de la actividad académica, mientras que la investigación es una actividad que se fortalece con el servicio y la vinculación con el entorno. Ambas son fundamentales para la formación de los estudiantes. En la UAM, la investigación tiene un mayor peso valorativo, pero la docencia forma parte de las obligaciones laborales de los académicos y afecta los estímulos.

Uno de los principales retos que enfrentan la UACH y la UAM es dar continuidad a grupos y líneas de investigación consolidadas por académicos con trayectorias reconocidas. Encontrar a profesores que sustituyan a los

que se marchen, ya sea por jubilación o por fallecimiento; que desarrollen las líneas de investigación, pero que al mismo tiempo permitan innovar desde sus propias experiencias, expectativas e intereses, es un reto. En la UACH, según la percepción de los profesores, la continuidad se asocia directamente con la trayectoria de los investigadores, y no con la creación de redes que permitan ampliar los campos de investigación. Su fortaleza es la vinculación con el sector primario y la provisión de servicios a ese sector. Se reconoce que las trayectorias y el esfuerzo individual de los académicos han dotado de prestigio a la universidad, pero la salida de profesores lo afectaría porque algunos actores externos depositan la confianza en el profesor, más que en la institución.

Ante la salida de un investigador, el departamento, el grupo o colectivo reflexiona sobre el rumbo a seguir y el perfil que se busca. En este proceso inciden luchas de poder y negociación no sólo en función de las ventajas para el colectivo, sino también de los intereses individuales. En cambio, en la UAM la investigación se fundamenta en grupos y redes de académicos. La herencia que los líderes de los grupos dejan a sus colectivos es significativa en función de su relación con la universidad y con grupos externos.

Ambas instituciones enfrentan retos similares frente al retiro de los investigadores y los efectos que esto pueda tener respecto de la continuidad de las líneas de investigación: a) vincular a los jóvenes investigadores con investigadores consolidados para dar continuidad a los proyectos y, al mismo tiempo, generar nuevas líneas, temas y estrategias de investigación que fortalezcan a los colectivos; b) mantener o mejorar el prestigio y reconocimiento institucional a partir de la valoración de su planta académica; c) definir las dimensiones que originan puntos de tensión entre la salida y el ingreso de académicos; y d) fortalecer mecanismos que permitan la

vinculación de los académicos con trayectorias y carreras académicas sobresalientes.

Estos retos se relacionan con los posibles cambios en los esquemas de regulación laboral y conductual vigentes, en el ámbito del retiro de profesores de edad avanzada. Hasta ahora, las estrategias puestas en marcha por algunas instituciones se han caracterizado por proponer un aliciente económico que garantice mantener un nivel socioeconómico estable posterior al retiro, así como seguridad de atención médica. Sin embargo, las propuestas no contemplan una modificación en términos de valoración de las actividades académicas, ni la necesidad de contar con proyectos de vida que permitan al académico, como individuo, tener alternativas (tanto económicas como de autosatisfacción) al momento de separarse laboralmente de las instituciones. El reto para las universidades públicas es encontrar un medio de evaluación y reconocimiento de la actividad académica más allá de los programas de becas y estímulos actuales basados en la racionalidad meritocrática del académico.¹⁴

En las dos instituciones estudiadas, el retiro es considerado por los académicos como poco atractivo, y se carece de una estrategia planificada que incida positivamente en las funciones de la universidad. Un primer paso para avanzar en ello es reconocer que se trata de un tema de agenda de política pública, en la medida que afecta las finanzas gubernamentales y las dinámicas institucionales. La experiencia de la UACH y de la UAM muestra que la renovación de la planta académica es un proceso que ocurre de manera natural, y que sus implicaciones aún no son valoradas en su justa medida.

El esquema de regulación del trabajo académico actual no permite un proceso de recambio generacional, entendido como la salida de profesores en edad avanzada y la preparación e incorporación pautada de los profesores

¹⁴ Los programas de retiro se han presentado de manera aislada con la intención de mitigar el problema en una institución en particular; ejemplo de ello son los programas de la UNAM y el COLMEX.

jóvenes a la vida institucional de las universidades. En el ámbito de la regulación laboral, las leyes, a pesar de sus cambios, no contribuyen al proceso de recambio dada la precariedad que implica la pensión para sostener una vida digna. Por su parte, la regulación conductual, traducida en deshomologación salarial, constituye un obstáculo, tanto para los académicos, como para las universidades: para los primeros representa una pérdida considerable de sus ingresos y de la calidad de sus condiciones de

trabajo; y para las segundas implica que deben contender con las adecuaciones académicas y laborales correspondientes.

Finalmente, se requiere incorporar a la agenda política nacional e institucional el retiro digno para los académicos y el ingreso de los nuevos en condiciones estables, de manera que se pueda aprovechar la experiencia y el conocimiento en la docencia y fortalecer la investigación.

REFERENCIAS

- AGUIRRE Fariás, Francisco Javier (2010), *Fondo de apoyo para reformas estructurales de las universidades públicas estatales, 2002-2009. Evaluación externa*, Consulta actuarial, Valuaciones actuariales, México, en: <http://ses4.sep.gob.mx/work/sites/ses/fondos/evaluaciones/REFORMAS.pdf> (consulta: 13 de febrero de 2017).
- ALTBACH, Philip (2000) (ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative perspectives*, Boston, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College.
- ALTBACH, Philip (2001), "Academic Freedom: International realities and challenges", *Higher Education*, vol. 41, núm. 1-2, pp. 205-219.
- ALTBACH, Philip, Liz Reischberg, María Yudkevich, Gregory Androushchake, Iván F. Pacheco (eds.) (2012), *Paying the Professoriate: A global comparison of compensation and contracts*, Nueva York, Routledge.
- ANUIES (1999), *Anuarios estadísticos*, México, ANUIES.
- BENSUSÁN, Graciela e Ivico Ahumada (2006), "Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico", *Revista de la Educación Superior*, vol. 35(2), núm. 138, pp. 7-35.
- BOYER, Ernest, Philip Altbach y Mary Jean Whitelaw (1994), *The Academic Profession: An international perspective*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK, Burton (1987), *The Academic Life: Small worlds, different worlds*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COASE, Ronald (1994), *La empresa, el mercado y la ley*, Madrid, Alianza Editorial.
- COHEN, Michael D. y James G. March (1972), *Leadership and Ambiguity: The American College President*, Boston, Harvard Business School Press.
- COHEN, Michael D., James G. March y Johan P. Olsen (2011), "El bote de basura como modelo de elección organizacional", *Gestión y Política Pública*, vol. 20, núm. 2, pp. 247-290.
- COLLIER, David (2002), "El método comparativo: dos décadas de cambio", en Giovanni Sartori y Leonardo Morlino (eds.), *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 51-80.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2013), "Informe de labores. Sistema Nacional de Investigadores", México, CONACyT, en: www.conacyt.gob.mx/ (consulta: 14 de febrero de 2017).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917 (actualización al 27 de enero de 2016).
- DUVERGER, Maurice (1972), *Métodos de las ciencias sociales*, Madrid, Ediciones Ariel.
- EXECUM (2015), *Explorador de datos. Estudio comparativo de las universidades mexicanas*, México, ExeCUM, en: <http://www.ecum.unam.mx> (consulta: septiembre de 2015).
- FINKSTEIN, M. Seal y John Schuster (1998), *The New Academic Generation: Profession in transformation*, Baltimore, The John Hopkins University Press
- FOUCAULT, Michael (1988), "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, julio-septiembre, pp. 3-20.
- FRESÁN Orozco, Magdalena, Angélica Buendía Espinosa y Óscar Comas Rodríguez (2010), "El recambio generacional, oportunidad de innovación de la carrera académica en las universidades públicas mexicanas", en Daniel Caséz, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, México, UNAM-CEIICH/UAM, pp. 291-334.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-31.

- GIL Antón, Manuel (2004), "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en Philip Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM, pp. 43-81.
- GIL Antón, Manuel, Adrián De Garay Sánchez, Rocío Grediaga Kuri, Lilia Pérez Franco, Miguel Ángel Casillas Alvarado y Norma Rondero López (1992), *Los académicos. Un botón de muestra*, México, UAM-A.
- Gobierno de México-SEP/ANUIES (2002), "Informe del programa Fomento a Reformas Estructurales en las Universidades Públicas Estatales", presentado en la XXIII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, Aguascalientes, Aguascalientes, 21 y 22 de mayo, en: <http://laisumedu.org> (consulta: 11 de febrero de 2017).
- GREDIAGA Kuri, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, México, ANUIES.
- IBARRA Colado, Eduardo (1991), "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp. 40-48.
- IBARRA Colado, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM/UDUAL.
- IBARRA Colado, Eduardo y Angélica Buendía Espinosa (2013), *Compendio del sistema universitario mexicano. Perfil, datos e indicadores*, México, UAM-X/LAISUM/CONACyT.
- KENT Serna, Rollin (1996), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, FCE/Universidad Autónoma de Aguascalientes/FLACSO-Chile.
- Ley Federal del Trabajo, *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de noviembre de 2012.
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de mayo de 2006.
- LIJPHART, Arend (1971), "Comparative Politics and Comparative Methods", *American Political Science Review*, vol. 65, núm. 3, pp. 688-693.
- MALDONADO Maldonado, Alma (2012), "Mexican Faculty Salaries Today: Once a bagger, always a beggar?", en Philip Altbach, Liz Reisberg, María Yudkevich, Gregory Androushchak e Iván F. Pacheco (eds.), *Paying the Professoriate: A global comparison of compensation and contracts*, Nueva York, Routledge, pp. 225-233.
- MEYER, John y Brian Rowan (1999), "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE, pp. 79-103.
- MUÑOZ García, Humberto (2006, 11 de mayo), "La renovación y sustitución de los académicos", *Campus Milenio*, núm. 176, FC, en <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?idart=230> (consulta: 16 de febrero de 2017).
- MUSSETTA, Paula (2009), "Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 51, núm. 205, enero-abril, pp. 37-55.
- NORTH, Douglas (1995), *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OSZLAK, Oscar y Ruth Felder (1997), "La capacidad de regulación estatal en la Argentina Quis Custodiet Custodes?", en Aldo Isuani y Daniel Filmus (comps.), *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, pp. 165-204.
- RODRÍGUEZ Jiménez, Raúl, Laura Urquidí Treviño y Guadalupe Mendoza Grijalva (2009), "Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora. Una primera exploración", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 41, pp. 593-617.
- RONDERO López, Norma (2005), *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México. 1945-2000*, Tesis de Doctorado en Estudios Sociales, México, UAM-I.
- SPULBER, Daniel (1989), *Regulation and Markets*, Cambridge, MIT Press.
- Universidad Autónoma Chapingo (1974), *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH.
- Universidad Autónoma Chapingo (2011), *Contrato colectivo de trabajo STUACH, 2011-2013*, México, UACH.
- Universidad Autónoma Metropolitana (1974), *Ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2007), *Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico (RIPPPA)*, México, UAM, en: <http://www.uam.mx/legislacion/> (consulta: 22 de febrero de 2017).
- Universidad Autónoma Metropolitana (2011), *Anuario estadístico 2011*, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2012a), *Anuario estadístico 2012*, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2012b), *Contrato colectivo de trabajo 2012-2014*, México, UAM.
- WEBER, Max (2002), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE.
- WEICK, Karl E. (1976), "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-19.
- WEICK, Karl E. y J. Douglas Orton (1990), "Loosely Coupled System: A reconceptualization", *The Academy of Management Journal*, vol. 15, núm. 2, pp. 203-223.
- YIN, Robert K. (2003), *Case Study Research. Design and methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Profesores principiantes de educación secundaria en Chile

Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?

GUILLERMO MANUEL ZAMORA POBLETE* | MARISA MEZA PARDO**
PILAR COX VIAL***

El 42 por ciento de los profesores principiantes de educación secundaria de Chile abandona la docencia en los primeros cinco años de servicio. Esta situación se atribuye, entre otros factores, a las insatisfactorias condiciones laborales y al agotamiento emocional. Pese a las dificultades, hay un porcentaje significativo de profesores que permanecen. Los estudios acerca de ellos son escasos, pues la atención se ha concentrado en los que abandonan. El objetivo de esta investigación es justamente caracterizar la decisión para permanecer. Específicamente, interesa identificar la fuerza de la intención de permanecer y los factores escolares asociados. Se aplicó un cuestionario a 371 profesores principiantes, que incluye preguntas cerradas y la narración de un incidente escolar. El principal hallazgo es que la decisión de permanecer está asociada a la satisfacción que experimenta el profesor con la relación que mantiene con sus alumnos, particularmente respecto del reconocimiento y respeto que ellos le brindan.

In Chile, 42 per cent of beginner secondary-school teachers resign within the first five years of work. This situation is partly attributed to the poor working conditions and emotional exhaustion. Despite the difficulties, a significant percentage of teachers remain in their jobs. Few studies have been made about them, since the focus has been on those who leave their employment. This research paper seeks to explore their reason for staying on. In particular, the focus is on identifying their determination to remain and associated factors in the school environment. A questionnaire was distributed to 371 beginner teachers, including closed questions and a story of a school incident. The main finding is that the decision to remain is linked to how satisfied the teachers are in their relationship with their pupils, especially in terms of the recognition and respect they receive.

Palabras clave

Profesores de educación secundaria
Permanencia en la docencia
Abandono de la docencia
Relación profesor-alumnos
Satisfacción laboral

Keywords

Secondary-school teachers
Continuing in the teaching profession
Abandoning the teaching profession
Teacher-pupil relationship
Job satisfaction

Recepción: 26 de octubre de 2017 | Aceptación: 1 de febrero de 2018

- * Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor de Filosofía y Doctor en Educación. Líneas de investigación: autoridad y poder en la educación actual; barreras socioculturales para el aprendizaje y la participación. Publicaciones recientes: (2017), "Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 48, pp. 221-235; (2017, en coautoría con M. Meza-Pardo y P. Cox-Vial), "Dimensiones necesarias para la construcción de la autoridad pedagógica en la educación latinoamericana actual", *Convergencias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 9, núm. 14, pp. 87-94. CE: gzamora@uc.cl
- ** Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesora y Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; ética profesional para educadores. CE: mmeza@uc.cl
- *** Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesora de Historia y Magister en Educación. Líneas de investigación: convivencia escolar; gestión del aula heterogénea. CE: pcox@uc.cl

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN¹

Los profesores² de Chile tienden a presentar una alta tasa de abandono de la docencia: el retiro fluctúa entre el 7 y 8 por ciento anual (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Esta situación es todavía más crítica en profesores principiantes y de educación secundaria. En este nivel, el abandono de la docencia en el primer año de ejercicio profesional se mueve entre 18 y 20 por ciento; y en los cinco primeros años de servicio acumula 42 por ciento (Valenzuela y Sevilla, 2013).

Chile se encuentra en el grupo de los países de la OCDE con mayores tasas de abandono de profesores principiantes, comparables a los índices de Estados Unidos y el Reino Unido, cuyas cifras fluctúan entre 30 y 50 por ciento (Cooper y Alvarado, 2006). Hay que considerar que la tasa de retiro en Alemania, Francia y Portugal es de menos de 5 por ciento (Cooper y Alvarado, 2006).

El retiro de los profesores del sistema escolar produce un impacto negativo en la calidad y equidad de la educación y, en cambio, la permanencia, especialmente de profesores altamente calificados, constituye un factor de calidad (OCDE, 2005). Algunas investigaciones indican que los profesores mejor calificados son aquellos que abandonan la profesión a tasas mayores que los de menores habilidades (Boyd *et al.*, 2005; Goldhaber *et al.*, 2007). Si bien los estudios al respecto aún no son concluyentes, hay evidencia en Chile de que la probabilidad de retiro es mayor para los docentes que tienen mejor desempeño en los exámenes de ingreso a la educación superior (Cabezas *et al.*, 2011). Asimismo, la rotación de

profesores, derivada del abandono temprano, tiene efectos negativos en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente de los más desaventajados (Lindqvist *et al.*, 2014). En las escuelas que presentan mayores tasas de abandono se interrumpe la continuidad y la planificación de los programas, lo cual trae consigo costos escolares y financieros significativos en la contratación y gestión de los maestros (Hong, 2012).

Asimismo, se ha observado en Chile que el abandono temprano implica un enorme costo para el sistema escolar, pues impone la presión por contar con una gran cantidad de nuevos docentes que reemplacen a los que se retiran (Valenzuela y Sevilla, 2013). También genera tensión en los establecimientos, que deben buscar, seleccionar y retener permanentemente nuevos docentes, con las consiguientes dificultades para concentrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases (De los Ríos y Valenzuela, 2013).

Dados estos antecedentes, se ha destinado un gran esfuerzo a comprender —teórica y empíricamente— la decisión de abandonar y la de permanecer en la docencia. Las perspectivas teóricas devienen del campo de la teoría organizacional, y son aplicables a diversos lugares de trabajo. Una perspectiva clásica es considerar el abandono y la permanencia como una decisión calculada, donde el trabajador evalúa los costos y beneficios que le significaría el continuar en vista de las ofertas del mercado laboral (Becker, 1960; Etzioni, 1961). En esta línea, Chiavenato (2000) indica que la intención de permanecer es altamente sensible a las ofertas laborales: si el mercado ofrece mejores alternativas, y el trabajador considera que tiene posibilidades de colocación en ellas, su intención de

1 El presente artículo forma parte de la investigación “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional”; financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625.

2 En el presente artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el alumno”, y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

permanecer en la actual organización tiende a disminuir. Esta perspectiva implicaría que el profesor permanentemente hace cálculos de lo que le ofrece su lugar de trabajo en comparación a otras opciones, lo que significa que conoce una amplitud de ofertas y tiene claridad acerca de los criterios para contrastarlas.

Este enfoque teórico ha sido cuestionado justamente por ese supuesto. March y Simon (1977) observan que la decisión de hacer estos cálculos no sólo requiere de amplia información, sino también de la disposición de tiempo suficiente para reunir información y evaluar en forma detenida cada alternativa. Por ello, señalan, este tipo de decisión es poco frecuente en los ámbitos laborales, especialmente en aquéllos donde la persona está completamente absorbida y tiene escaso tiempo para analizar otras ofertas. A diferencia de la decisión de calcular, March y Simon (1977) comprenden el abandono y la permanencia como una “decisión satisfactoria”. En ésta, no se dispone de una amplia gama de alternativas, ni se hacen exhaustivas evaluaciones, sino que, más bien, la persona “se contenta con”, sin esperar encontrar la “mejor opción” o “lo máximo”. La persona decide su intención de permanecer porque le es suficientemente satisfactorio seguir trabajando ahí, sin mayores consideraciones evaluativas del mercado laboral y de las posibles consecuencias del cambio. A su vez, el abandono acontece cuando la persona deja de “contentarse con” algún aspecto de la organización. Siguiendo esta perspectiva, la decisión de permanencia o abandono del profesor está menos abierta al mercado y más atenta al vínculo que directamente establece con su trabajo; por ejemplo, la (in)satisfacción con la relación con los pares y los alumnos, las experiencias de logro y fracaso en el desarrollo de la docencia, y las posibilidades de desarrollo profesional.

En las últimas décadas se ha intentado comprender la permanencia como una combinación de decisiones “de cálculo” y “satisfacción”. En esta línea se ubica la teoría de los tres compromisos organizacionales de Meyer

y Allen: compromiso afectivo, normativo y de cálculo (Allen y Meyer, 1990, 1993; Meyer *et al.*, 1993). Los autores consideran que una persona puede aplicar simultáneamente los tres compromisos para decidir su permanencia o abandono, aunque podría diferir el grado en que experimenta cada uno de ellos. El compromiso organizacional afectivo se presenta cuando las personas consideran su vinculación a la organización a partir del apego afectivo que establecen con ella. Esta dimensión hace referencia a la adhesión sentimental y el grado de gusto —o disgusto— que les provoca la organización. Por su parte, el compromiso normativo está anclado a las lealtades interpersonales y obligaciones morales que significan para la persona la vinculación con la organización. En términos figurativos, las personas que presentan un alto compromiso normativo sienten que “deben permanecer”. El compromiso que se establece por medio del cálculo da cuenta de la vinculación que establece la persona con la organización basada en la evaluación (balance) de las inversiones realizadas o los bienes obtenidos que podría perder si abandonara. Este aspecto refiere especialmente a condiciones y beneficios laborales.

Al aplicar la teoría de los tres compromisos a la decisión del profesorado se puede plantear que la decisión de abandono y permanencia es multidimensional; en ella, cada compromiso opera con cierto grado de autonomía, por lo cual cabe la posibilidad de que el abandono (o la permanencia) se explique por un bajo compromiso en uno de los tres, a pesar de experimentar un alto compromiso en los otros dos.

Por su parte, los estudios empíricos han puesto énfasis en los factores asociados a la decisión de abandonar. Los estudios internacionales identifican especialmente las condiciones laborales y el desarrollo profesional, en torno a factores como la escasez de tiempo para preparar los cursos y la alta carga de trabajo (Kyriacou y Kunc, 2007; Struyven y Vanthournout, 2014). También se ha destacado la insatisfacción hacia la remuneración recibida

(Hancock y Scherff, 2010; Hanushek *et al.*, 2004; Luekens *et al.*, 2004). Asimismo, el abandono se ha asociado a sentimientos de menor autoeficacia y al agotamiento emocional o *burn-out* (Hong, 2010). Igualmente se ha señalado la desprofesionalización de la labor docente, asociada a una sensación de falta de influencia en las decisiones curriculares (MacBeath, 2012; PricewaterhouseCoopers, 2001).

Los estudios en Chile acerca de las razones que motivan a dejar la docencia son aún iniciales; la mayor atención se ha puesto en los factores asociados a la insatisfacción con las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la falta de liderazgo de los directivos (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete *et al.* 2017). También se ha constatado la relación del abandono con el bajo reconocimiento de la docencia en la sociedad chilena, insatisfactorios salarios, razones familiares y trabajo excesivo (Cabezas *et al.*, 2011).

En relación con la permanencia, los estudios son más escasos, tanto a nivel internacional como en Chile. Se ha identificado, como factores de retención, a los mecanismos de apoyo o inducción que ofrecen las escuelas o los distritos (Bullough, 2005; Hudson, 2012). Otro factor de permanencia es la gratificación emocional que resulta del trabajo pedagógico que desafía a los estudiantes y el ganarse su reconocimiento (Hong, 2012). Este factor también ha sido investigado en Chile por Ávalos y Valenzuela (2016), quienes agregan otros dos factores igualmente relevantes: 1) el poder de reflexión y análisis contextual de situaciones críticas que experimenta el docente, lo que le permite reconocer progresos y errores que necesitan apoyo; y 2) el trabajo colaborativo con otros profesores con más experiencia. Todos estos factores actúan como protectores de la frustración, del excesivo estrés y de las dificultades para encontrar soluciones a los problemas que enfrentan (Ávalos y Valenzuela, 2016). Por otra parte, se ha constatado que en la decisión de permanencia de los profesores chilenos (sin distinción entre principiantes y

experimentados) operan primordialmente dimensiones afectivas y emocionales, con énfasis en el vínculo que poseen con los miembros de la escuela (Zamora, 2009).

De los antecedentes teóricos y empíricos planteados se desprende que, en el profesorado, la permanencia y el abandono constituyen una decisión multifactorial donde convergen dimensiones afectivas relacionadas con el desarrollo del propio trabajo, relaciones y lealtades con los miembros de la comunidad, y evaluaciones de las condiciones laborales y salariales. Asimismo, se ha destacado que estas dimensiones, o compromisos organizacionales (Allen y Meyer, 1990), operan con cierto grado de autonomía, por lo que la permanencia puede responder a un tipo de compromiso distinto que el que se relaciona con el abandono. Ello se corrobora en los estudios empíricos, en los que los factores de permanencia se asocian principalmente al trabajo pedagógico, mientras que los factores de abandono se relacionan más con las condiciones laborales. En tal sentido, la decisión de permanencia y sus factores asociados no constituyen necesariamente el inverso (o la mejora) de los factores de abandono. Por ejemplo, el bajo salario destaca como razón de abandono; no obstante, escasamente un buen salario es señalado como factor de permanencia. Ello recuerda los planteamientos de Herzberg (1966), quien advierte que los factores de insatisfacción se refieren principalmente a las condiciones laborales, y que cuando mejoran éstas disminuye la insatisfacción, lo que no implica un aumento proporcional de la motivación laboral.

Lo anterior lleva a la necesidad de examinar la permanencia como una decisión que podría tener una lógica distinta a la del abandono, ya que en aquélla no sólo importan las condiciones laborales, sino también, y posiblemente aun más, la enseñanza y la relación con los alumnos. Debido a lo anterior, el estudio de la permanencia requiere un examen particular que permita identificar en qué grado el docente está convencido de querer

permanecer, así como los factores escolares asociados a esta decisión.

Los objetivos del estudio son: 1) describir el nivel de interés en permanecer como docente en el sistema escolar en los profesores principiantes y examinar los factores escolares asociados; y 2) caracterizar la relación que mantienen los profesores principiantes con sus estudiantes y examinar su relación con el interés de permanecer como docente.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptivo y utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de la información.

Participantes

A partir de la distinción de Imbernón (1994), se consideran profesores principiantes quienes tienen hasta tres años de ejercicio laboral en un establecimiento escolar reconocido por el Ministerio de Educación. El estudio fue realizado con los resultados de un cuestionario aplicado a 371 profesores principiantes (129 con un año de servicio, 124 con dos y 118 con tres). Los profesores provienen de 13

programas de formación pedagógica de todo Chile (cinco de la capital Santiago de Chile, cuatro de la zona sur, tres de la zona norte y uno de la zona central). El criterio de selección de la muestra obedece a asegurar la diversidad geográfica de los participantes (sus programas de formación se distribuyen en distintas zonas del país) y que hubieran desarrollado su formación inicial en diversos programas universitarios (las 13 universidades presentan distintos énfasis en la formación).

La distribución por género es 69.5 por ciento mujeres y 30.5 por ciento varones, lo cual coincide con las proporciones poblacionales. El promedio de edad es de 27.34 años (DS=4.104). Los profesores trabajan en establecimientos estatales (28.55 por ciento), privados subvencionados por el Estado (46.6 por ciento) y en privados no subvencionados por el Estado (20.4 por ciento). En la Tabla 1 se puede observar la distribución de los profesores según el grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento en que trabajan. Estas categorías son elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile (2016) y corresponden al promedio del perfil social de los estudiantes que asisten al establecimiento.

Tabla 1. Características GSE de los establecimientos y distribución de los profesores principiantes

GSE del establecimiento	Años de escolaridad de los padres	Ingreso del hogar (mensual, en US\$)	Índice de vulnerabilidad (%)*	Muestra profesores principiantes examinados (porcentaje)
Bajo	Hasta 9 años	Hasta 495	Entre 71.01 y 100	16.4
Medio bajo	Entre 10 - 11 años	Entre 496 y 735	Entre 52.01 y 71	25.8
Medio	Entre 12 -13 años	Entre 736 y 1,198	Entre 34.01 y 52	23.1
Medio alto	Entre 14 - 15 años	Entre 1,199 y 2,316	Entre 9.01 y 34	13.7
Alto	16 o más años	2,317 o más	9 o menos	21

* El índice de vulnerabilidad indica el porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentra en situación de pobreza.

Fuente: elaboración propia.

Recolección y análisis de la información

A los profesores se les aplica un cuestionario *on line*, anónimo y voluntario. Previamente se les solicita su consentimiento informado, que fue aprobado con anterioridad por el Comité de Ética de la institución patrocinante. El cuestionario fue aplicado en octubre de 2016.

A continuación se presentan los ítems del cuestionario y la técnica de análisis, para cada uno de los objetivos que guían la investigación.

Objetivo 1

Se examina el grado de intención de permanecer en la docencia en los próximos cinco años mediante una escala Likert, desde “nada convencido” a “completamente convencido”.

Para el examen de los factores escolares asociados a la intención de permanecer, se examinó el grado de satisfacción que experimenta el profesor con respecto a 13 factores. La selec-

ción de estos factores se fundamentó en los planteamientos expuestos en los antecedentes que destacan la necesidad de investigar, tanto la satisfacción hacia las condiciones laborales, como la enseñanza y la relación con los alumnos. Cada factor o ítem se respondió con escala Likert desde “nada satisfecho” a “muy satisfecho”. Se examinaron los ítems individualmente y también agrupados en componentes o dimensiones derivadas mediante un análisis factorial exploratorio.

Para el análisis factorial se aplicó el método por componentes principales con rotación Varimax. Para su realización se extrajo el índice KMO ($=0.858$), valor que indica que es aconsejable llevar a cabo este análisis. El análisis establece tres componentes (dimensiones) que explican 62.81 por ciento de la varianza. En la Tabla 2 se indican los ítems que integran cada componente y su peso factorial.

Tabla 2. Resultados análisis factorial de los 13 ítems

	Componentes*		
	1	2	3
Relación que mantiene con los estudiantes	.765		
Grado en que los estudiantes respetan al profesor	.848		
Valoración de los estudiantes a la labor como profesor	.818		
Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica	.818		
Apoyo recibido de los otros profesores		.796	
Trabajo colaborativo con otros profesores		.817	
Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia escolar		.743	
Apoyo recibido del director		.563	
Compromiso de las familias con el establecimiento		.660	
Tamaño de los cursos			.455
Horario jornada laboral			.831
Salario			.767
Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento			.636

*Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se examinó la confiabilidad de cada componente mediante alfa de Cronbach:

- Componente 1. Dimensión I. Relación con los estudiantes (alfa de Cronbach =.865).
 - Relación que mantiene con los estudiantes.
 - Grado en que los estudiantes respetan al profesor.
 - Valoración de los estudiantes a la labor como profesor.
 - Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica.
- Componente 2. Dimensión II. Apoyo y compromiso de la comunidad (alfa de Cronbach =.831).
 - Apoyo recibido de otros profesores.
 - Trabajo colaborativo con otros profesores.
 - Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia.
 - Apoyo recibido del director.
 - Compromiso de las familias con las normas de convivencia.
- Componente 3. Dimensión III. Condiciones labores del establecimiento (alfa de Cronbach =.700).
 - Número de alumnos de los cursos.
 - Horario jornada laboral.
 - Salario.
 - Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento.

Para analizar las relaciones entre variables (intención de permanencia y factores escolares), se examinaron las frecuencias, media, SD, test Chi-cuadrado (χ^2), T de Student (t) y correlación bivariada (r).

Objetivo 2

Mediante una pregunta abierta se consultó acerca de un incidente crítico en la relación

con los estudiantes. La pregunta fue: “Recuerda una situación ocurrida durante este año que hayas experimentado significativamente negativa o significativamente positiva en la relación con tus estudiantes. Describe detalladamente esta situación y lo que significó para ti”.

El examen de las respuestas se hace mediante análisis de contenido a nivel temático y semántico siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). Se clasifican los relatos según la orientación (incidente positivo o negativo) y el ámbito al que se refiere el incidente crítico.

RESULTADOS

En la Tabla 3 se puede observar la frecuencia de respuestas de los profesores principiantes con respecto a su intención de continuar trabajando en el aula de un establecimiento escolar en los próximos cinco años. Con el propósito de contrastar diferencias entre grupos, se comparan profesores que indican una “baja intención de permanecer” (que responden “nada” o “poco” convencidos, N=64) y profesores que indican una “alta intención de permanecer” (que señalan estar “bastante” o “completamente” convencidos, N=171) (ver distribución en Tabla 3, parte inferior).

Se observa que la mayor proporción de los profesores indica una alta intención de permanencia: 26.9 por ciento señala que está “completamente convencido” de permanecer y 27.2 por ciento señala “bastante”. Sin embargo, es relevante observar que la intención de permanecer decrece significativamente con los años de ejercicio. En el primer año, los de “alta intención” alcanzan 63.9 por ciento, y al tercer año esa cifra se reduce a 45.5 por ciento. Asimismo, cabe notar el significativo incremento que presenta la “baja intención”, que en dos años dobla su porcentaje (de 12.9 por ciento el primer año, a 24.7 por ciento el tercero). Esta evidencia se corrobora al aplicar el test Chi-cuadrado entre intención de permanencia (alta / baja) y años de ejercicio ($\chi^2=7.320$, $p < .05$), y la correlación bivariada considerando la escala original ($r = -.163$, $p < .01$).

Tabla 3. Grado de convencimiento de continuar en el aula los próximos cinco años

		Nada convencido (%)	Poco convencido (%)	Medianamente convencido (%)	Bastante convencido (%)	Completamente convencido (%)	Total
Años de ejercicio	1	4.6	8.3	23.1	29.6	34.3	100
	2	6.5	16.8	24.3	25.2	27.1	100
	3	6.9	17.8	29.7	26.7	18.8	100
Total		6	14.2	25.6	27.2	26.9	100

		Baja intención de permanecer	Alta intención de permanecer
Años de ejercicio	1	12.9	63.9
	2	23.3	52.3
	3	24.7	45.5
Total		20.2	54.1

Fuente: elaboración propia.

Esta evidencia es muy relevante, pues indica que, en una proporción importante de profesores principiantes, la continuidad se experimenta en forma conflictiva: cada año aumenta la intención de dejar la docencia a pesar de permanecer.

Por otra parte, se examinaron las relaciones entre intención de permanecer y las características personales y profesionales del profesor. Se constata que no hay diferencias estadísticamente significativas con el género del profesor ($\chi^2=468$, $p=.494$); tampoco con la asignatura que imparte ($\chi^2=5.609$, $p=.898$) ni con el GSE de los alumnos que atiende el establecimiento ($\chi^2=2.972$, $p=.563$), o si el establecimiento es estatal o privado ($\chi^2=1.060$, $p=.787$).

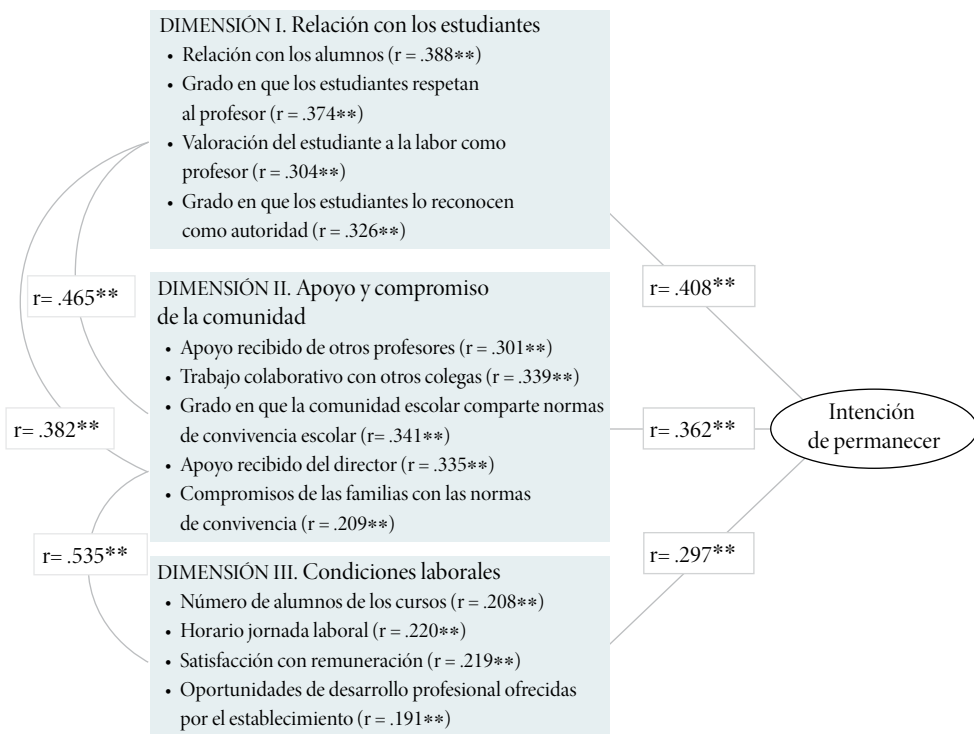
También se examinan las relaciones de los factores escolares con la intención de permanecer. En la Fig. 1 (página siguiente) se presenta una síntesis de los resultados, con los coeficientes de relación entre la intención de permanecer y tres dimensiones de factores escolares, y también entre ellas. Asimismo, se expresan los coeficientes de cada ítem con la intención de permanecer.

Como puede verse, la intención de permanecer se relaciona principalmente con la satisfacción que experimenta el profesor con

la dimensión I ($r=.408$, $p < .01$), y en segundo lugar, aparece relacionado con la dimensión II ($r=.362$, $p < .01$). La dimensión III es la variable que presenta una relación más débil con la intención de permanecer, aunque es estadísticamente significativa ($r=.297$, $p < .01$). Destaca la menor fuerza de la relación, aunque igualmente significativa, del ítem oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento ($r=.191$, $p < .01$).

Es relevante señalar que la dimensión I se relaciona fuertemente con la dimensión II ($r=.465$, $p < .01$) y con la dimensión III ($r=.382$, $p < .01$). Es importante observar la relación entre la dimensión I y la dimensión III cuando se controla el tipo de establecimiento, es decir, cuando se mantienen relativamente estables las condiciones laborales objetivas al interior de cada grupo. La correlación entre ambas dimensiones en establecimientos estatales es de $r=.0308$ ($p < .01$); en privados subvencionados por el Estado es de $r=.387$ ($p < .01$) y en privados no subvencionados por el Estado es de $r=.291$ ($p < .05$). Esta evidencia podría significar que la percepción de satisfacción con los estudiantes tiñe las percepciones de satisfacción con las condiciones laborales; es decir, la relación con los estudiantes no es una

Figura 1. Relaciones entre satisfacción hacia factores escolares e intención de permanecer



* $p < .05$; ** $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

dimensión aislada, sino que interactúa significativamente con las percepciones generales que tiene el profesor hacia el establecimiento.

Además del análisis del conjunto de profesores, es necesario precisar cómo se comportan estos factores en profesores con baja y alta intención de permanecer (Tabla 4). Al respecto se observa que los profesores con baja intención de permanecer presentan menor satisfacción en todos los ítems y dimensiones que los profesores con alta intención. Las diferencias son estadísticamente significativas entre ambos grupos (dimensión I: $t = -5.566$, $p = .000$; dimensión II: $t = -6.454$, $p = .000$; dimensión III: $t = -4.571$, $p = .000$).

En los profesores con baja intención de permanecer destaca la menor satisfacción con la dimensión III ($M = 2.28$), especialmente con las oportunidades de desarrollo profesional

($M = 1.97$). También destaca la baja satisfacción con la dimensión II ($M = 2.51$) y la moderada satisfacción de la dimensión I ($M = 3.38$), con respuestas más heterogéneas ($SD = .980$). Al respecto, es relevante consignar que este grupo presenta mayor heterogeneidad de respuestas en comparación con el grupo de alta intención de permanencia (que en esta dimensión marca una $SD = .622$).

Los profesores con alta intención de permanecer indican una muy alta satisfacción en la dimensión I ($M = 4.11$, en una escala de 1 a 5). También destaca la homogeneidad de sus respuestas ($SD = .622$). A su vez, presentan baja satisfacción con respecto a la dimensión III ($M = 2.92$), con respuestas algo más heterogéneas ($SD = .934$). En la dimensión II presentan una satisfacción moderada ($M = 3.41$) y también respuestas algo heterogéneas ($SD = .913$).

Tabla 4. Grado de satisfacción con factores escolares en profesores de baja y alta intención de permanencia

	Baja intención de permanecer		Alta intención de permanecer		Total	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
DIMENSIÓN I. Relación con los estudiantes	3.38	.980	4.11	.622	3.91	.804
Relación que mantiene con los estudiantes	3.59	.987	4.34	.713	4.14	.863
Grado en que los estudiantes respetan al profesor	3.40	1.199	4.19	.724	3.97	.944
Valoración de los estudiantes a la labor como profesor	3.30	1.328	4.02	.863	3.83	1.057
Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica	3.21	1.105	3.92	.846	3.73	.975
DIMENSIÓN II. Apoyo y compromiso de la comunidad	2.51	.976	3.41	.913	3.17	1.010
Apoyo recibido de otros profesores	3.13	1.157	3.90	1.067	3.69	1.143
Trabajo colaborativo con otros profesores	2.58	1.300	3.57	1.193	3.31	1.296
Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia escolar	2.40	1.251	3.38	1.186	3.11	1.278
Apoyo recibido del director	2.31	1.350	3.34	1.266	3.06	1.365
Compromiso de las familias con las normas de convivencia	2.21	1.320	2.83	1.290	2.67	1.324
DIMENSIÓN III. Condiciones laborales	2.28	.981	2.92	.934	2.75	.987
Número de alumnos de los cursos	2.65	1.427	3.32	1.386	3.14	1.426
Horario jornada laboral	2.31	1.386	2.98	1.292	2.80	1.348
Salario	2.21	1.393	2.86	1.277	2.69	1.339
Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento	1.97	1.356	2.54	1.285	2.38	1.326

1 = nada satisfecho; 2 = algo satisfecho; 3 = medianamente satisfecho; 4 = bastante satisfecho; 5 = muy satisfecho.

Fuente: elaboración propia.

Esta evidencia permite plantear que, para los profesores con alta intención de permanecer, un factor que favorece la continuidad es la muy alta satisfacción que experimentan en la relación con los estudiantes, aun cuando perciban una menor satisfacción respecto de las condiciones laborales. En tal sentido, la alta satisfacción en la relación con los estudiantes se podría denominar “factor protector” de la permanencia. Ahora bien, si la satisfacción con los estudiantes es moderada, como en el caso de los profesores con baja intención de permanecer, eso significa que no es suficiente para proteger la continuidad, de manera que la insatisfacción con las condiciones laborales será, posiblemente, más decisiva.

Percepciones de los profesores acerca de la relación que mantienen con sus estudiantes

Para este análisis se examinaron 153 relatos que corresponden a 113 profesores que señalan alta intención de permanencia (66.08 del total de este grupo); y 40 profesores que señalan baja intención de permanencia (62.50 del total de este grupo). La tasa de respuestas es medianamente satisfactoria. La cantidad de respuestas se podría atribuir a que es la única pregunta abierta del cuestionario —y se ubica al final de éste— por lo cual requiere más tiempo y dedicación que las preguntas cerradas. Por otra parte, es satisfactorio que la tasa de respuesta sea similar entre ambos grupos, lo que permite hacer comparaciones entre ellos.

Para el análisis se clasificaron los incidentes de acuerdo con su orientación, positiva o negativa. En los relatos positivos los profesores señalan principalmente sentimientos de satisfacción, orgullo, autoeficacia, valoración y seguridad. En los relatos negativos señalan insatisfacción, decepción, rabia, agotamiento, ansiedad, angustia, o sentimientos de fracaso.

Los relatos también se clasificaron según el tema al cual se refieren. Al respecto, se establecieron tres categorías generales:

- i. Logro (o no logro). Se refiere a incidentes en los que el profesor indica un resultado de una acción que decididamente ha llevado a cabo. Usualmente indica una intervención pedagógica que tiene consecuencias en el aprendizaje de sus estudiantes o en la convivencia escolar.
- ii. Reconocimiento (o falta de reconocimiento). Se refiere a situaciones en que el profesor destaca un juicio positivo o negativo emitido por los alumnos, referido a una acción que ha ejercido o a su desempeño general.
- iii. Perfil escolar del estudiante. Se refiere a situaciones en que el profesor describe el comportamiento de sus alumnos como una condición escolar —independiente de la acción educativa— que, a juicio del docente, resulta satisfactoria o insatisfactoria para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas situaciones ponen énfasis en el capital cultural de los alumnos y la disposición para el aprendizaje. La distribución general de los incidentes se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia de incidentes críticos en profesores de alta y baja intención de permanecer, considerando categoría y orientación

		Orientación			
		Positiva (%)	Negativa (%)	Total (%)	
Alta intención en permanecer	Categoría	Logro	45.4	15.7	61.1
		Reconocimiento	10.2	13	23.1
		Perfil del estudiante	0.9	14.8	15.7
	Total	56.5	43.5	100	
Baja intención en permanecer	Categoría	Logro	27.5	12.5	40
		Reconocimiento	10	22.5	32.5
		Perfil del estudiante	2.5	25	27.5
	Total	40	60	100	
Total	Categoría	Logro	40.5	14.9	55.4
		Reconocimiento	10.1	15.5	25.7
		Perfil del estudiante	1.4	17.6	18.9
	Total	52	48	100	

Como puede observarse, los profesores que expresan una alta intención de permanecer tienden a indicar, en mayor proporción, un incidente positivo (56.5 por ciento). Si bien hay una diferencia con respecto a los profesores de

baja intención de permanecer (40 por ciento indica una situación positiva), esto no alcanza a ser estadísticamente significativo ($\chi^2=3.343$, $p=0.068$). A pesar de ello, es posible caracterizar, de modo hipotético, las formas en que los

profesores de alta y de baja intención de permanencia se relacionan con los alumnos. Por supuesto, los siguientes planteamientos requerirán ser corroborados en estudios posteriores.

Los docentes que declaran una alta intención de permanencia señalan en mayor proporción experiencias de logro positivo (45.4 por ciento). Especialmente se refieren a conflictos o problemas de convivencia en el aula, y a la aplicación de estrategias efectivas para abordarlas. Estas experiencias tienden a ser focalizadas: son episodios que acontecen en un salón de clase y en una hora en particular. Los docentes se sienten altamente eficaces cuando han aplicado exitosamente una habilidad profesional. Un relato elocuente es el señalado por una profesora de historia que debe contener la agresividad de un estudiante que se presenta en el salón de clase golpeando las mesas y lanzando papeles. La profesora pone en práctica una estrategia de regulación de la conducta en la que recientemente se había capacitado. Ante la pregunta por el significado de esta situación, ella dice:

Principalmente, fue un alivio, dado que el estudiante desistió de su ataque y, además, coloqué en práctica las estrategias que fueron sugeridas por el equipo psicosocial del establecimiento. De esta forma, fue la primera vez que apliqué estrategias de contención en el aula (relato 145, mujer, profesora de Historia, 26 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio bajo).

Además de sentirse eficaces, los profesores que reportan alta intención de permanencia suelen señalar que los logros que experimentan con sus alumnos les permiten desarrollar nuevos aprendizajes y cambiar sus propias creencias. Es frecuente que indiquen que las dificultades con sus alumnos los han desafiado a modificar sus repertorios de respuestas, y los han impulsado a probar soluciones que hasta ese momento no se sentían muy seguros de llevar a cabo. Las experiencias de logro

constituyen, así, un proceso de aprendizaje situado, en un ambiente de alta incertidumbre, que provee sentimientos de satisfacción por el desarrollo profesional. Un ejemplo de ello es la situación narrada por un profesor de lenguaje. Indica que durante el primer periodo del año escolar los estudiantes no realizaban los trabajos que semanalmente solicitaba. Ello implicaba que al final del semestre debía reprobar a 35 de sus 40 alumnos; ante ello, decidió, con mucha inseguridad, otorgarles una nueva oportunidad y los alumnos respondieron adecuadamente. En el párrafo que sigue el profesor señala lo que le significó esta situación:

Fue una situación significativamente positiva, pues en un principio pensé en que darles una oportunidad significaría que no volverían a trabajar durante el segundo semestre. No obstante, durante estos meses me he dado cuenta que los estudiantes entendieron mi sistema de trabajo y que la oportunidad ofrecida de mi parte es retribuida por ellos. Aprendí que en ocasiones ser flexible con ciertos aspectos puede favorecer a la disposición de los estudiantes, algo que en principio pensé que no serviría y que lo mejor de todo sería colocar las 35 calificaciones insuficientes en el registro (relato 86, hombre, profesor de lenguaje, segundo año de servicio, establecimiento GSE medio).

También es frecuente que los profesores con alta intención de permanencia vinculen las experiencias de logro a condiciones organizacionales. Principalmente se menciona a los pares y directivos, gracias a cuyo apoyo y liderazgo se hacen posibles los logros. En el siguiente relato, una profesora de inglés indica que la dificultad con un curso se logró transformar en un desafío colectivo de todos los profesores, liderado por el “profesor jefe” (en Chile, es el responsable ante los apoderados del equipo de profesores de un curso). Destacan en este relato las expresiones en primera persona plural, lo que indica que tras la experiencia de logro hay un trabajo colectivo:

...con el profesor jefe tuvimos que ponernos de acuerdo en usar las estrategias que él tenía con respecto a la disciplina porque es un curso muy complicado. El profesor compartió sus estrategias y todos los profesores que le hacemos clases a ese curso nos acoplamos y así pudimos trabajar bien con el curso y ayudarlos a encontrar su regulación. [Significado de la situación] Fue muy tenso en un principio, sin embargo, el trabajo colaborativo entre los profesores fue clave para solucionar la situación (relato 126, mujer, profesora de inglés, 25 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Los profesores que indican tener baja intención de permanencia también señalan situaciones de logro positivo (27.5 por ciento), aunque significativamente en menor proporción que los de alta intención de permanecer. A diferencia de estos últimos, los de baja intención de permanecer indican con mayor frecuencia situaciones de falta de reconocimiento (22.5 por ciento) y problemas con el perfil de los estudiantes (25 por ciento).

La falta de reconocimiento refiere a juicios críticos o descalificaciones emitidas por los alumnos hacia el profesor: hacia sus decisiones pedagógicas, evaluativas o de gestión del ambiente de aprendizaje. Los profesores suelen experimentar estos juicios como una falta de respeto a la función docente, o incluso a su persona, en un sentido amplio. Esta situación es más crítica aún cuando se involucran otros actores, como pares, jefatura o padres. Aquí el profesor suele indicar una pérdida de confianza y un sentimiento de desilusión respecto de sus alumnos. En el siguiente relato se ejemplifica claramente esta decepción. Se narra la queja de una alumna ante la coordinadora del área por la forma en que se ha corregido una prueba. La profesora subraya el alto impacto que tiene esta queja en su estima profesional y autoridad pedagógica:

Una alumna fue directamente a conversar con la coordinadora académica para quejarse

porque no le pareció la corrección de una prueba, indicando que yo no sabía nada por mi corta edad y mi poca experiencia como profesora. Cuando la coordinadora me comenta esta situación decidí ir inmediatamente a conversar con la estudiante. Le comenté a la alumna que ese no era el protocolo que debía seguir y que debería haber conversado conmigo en primera instancia. Además, le indiqué que era una falta de respeto decir que “yo no sabía nada”, pues me había esforzado mucho por conseguir mi título y así hacer valer mi autoridad como profesora. [Significado] Decepción, pues me sentí poco respetada y que mi autoridad como profesora había sido cuestionada sólo por mi edad (relato 3, mujer, profesora de historia, 24 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Es relevante indicar que las descalificaciones están focalizadas a un alumno o a un par de ellos, y no a la totalidad de un curso; y que éstas refieren a un episodio temporal, es decir, no hay referencias a situaciones recurrentes en el tiempo. Pese a lo acotado del evento, es usual que los profesores señalen que estas situaciones tienen consecuencias profundas en su vocación pedagógica o en el modo de interactuar con los estudiantes a largo plazo. Ello se observa claramente en el siguiente relato de un profesor de lenguaje, donde indica que un alumno lo increpó señalándole que no le importaba su asignatura. Ello sucedió después de retirarle un examen debido a que interrumpía permanentemente y dificultaba la concentración de sus compañeros. Ante la pregunta por el significado de esta situación, el profesor señaló:

Hace cuestionarme el estudiar durante una cantidad de años para que frente a eventualidades cualquiera, un alumno o apoderado pueda faltar el respeto. Además, implica una especie de inseguridad interna cada vez que debes enfrentarte con un alumno en una evaluación (relato 71, hombre, profesor de

lenguaje, 26 años, tercer año de trabajo, establecimiento GSE bajo).

Los profesores que señalan baja intención de permanecer tienden a criticar el tipo de alumno o perfil cultural de sus estudiantes (25 por ciento). Las críticas suelen ser generalizadas a todo un grupo y señalan su comportamiento insatisfactorio o mala disposición hacia el aprendizaje como si fuese una condición permanente que no depende directamente de la acción pedagógica. Ante ello, el profesor se siente decepcionado e impotente para intervenir y desplaza hacia sus alumnos la responsabilidad por no presentar las condiciones mínimas para el aprendizaje. Ello se manifiesta claramente en el siguiente relato.

[Situación] Alumnos se excusan en mi ausencia (por estar con licencia médica) para no realizar pruebas, negando haber pasado contenidos en clases o haber estudiado. [Significado] Cada día me decepciono de mis alumnos por la escasa densidad valórica de su formación. Mienten, se excusan, niegan a destajo para satisfacer sus necesidades inmediatas; si bien aún son pequeños, la responsabilidad ya debería estar asentada (relato 53, hombre, profesor de historia, 27 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Los profesores suelen considerar que la débil o nula disposición al aprendizaje del alumnado es un obstáculo a su labor pedagógica y a su permanencia en la profesión docente. Es usual que expresen que con estos comportamientos “no se puede hacer clases” o “no se puede trabajar”. De este modo, los profesores señalan su insatisfacción por no contar con las condiciones mínimas de interés o de actitud hacia la enseñanza. Más aún, la tarea de generar estas condiciones de educabilidad se comprende como algo opuesto a su quehacer profesional. El siguiente relato ilustra claramente esta idea, de modo especial cuando el profesor se pregunta “¿qué estoy haciendo?, ¿estoy

conteniendo impulsos o enseñando? ¿Soy un profesor o un niño?”.

[Situación] Los estudiantes suelen no prestar atención y luego decir y reclamar que no se les explica la materia... He llegado a la sala y me encuentro con que las sillas están destrazadas. Los he visto lanzarse papeles, golpearse, y les he llamado la atención, y si bien no han vuelto a hacerlo, siguen con una actitud negativa. [Significado] Una merma en el sentido de mi trabajo y en el objetivo inmediato de éste. Preguntarme: ¿qué estoy haciendo?, ¿estoy conteniendo impulsos o enseñando?, ¿soy un profesor o un niño?... luego, me ha producido la duda sobre mi capacidad para mantener mi bienestar bajo este ritmo durante los próximos años (relato 107, hombre, profesor de historia, 28 años, establecimiento GSE medio).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La decisión de permanecer como profesor en un establecimiento escolar en el inicio de la carrera profesional es altamente compleja, tanto por el grado de convencimiento en continuar, como por los factores asociados.

En cuanto a lo primero, la decisión de permanecer no es estable en el tiempo, ni todos los profesores principiantes permanecen con el mismo convencimiento. Ya en el primer año se presenta un 12.9 por ciento de profesores que indica que está poco o nada convencido en continuar como docente, y este porcentaje convive con un 63.9 por ciento que señala una alta intención de permanencia. A esta complejidad se suma que el grupo de menor intención aumenta significativamente conforme pasan los años, y alcanza 24.7 por ciento en el tercero; esta cifra indica que prácticamente uno de cada cuatro profesores trabaja en su escuela con escaso interés en continuar. De este modo, se podría concluir que la permanencia no es uniforme, ni exactamente opuesta al abandono, pues hay profesores que permanecen, pero están más cerca del abandono que de

la continuidad. Dado lo anterior, sería equivocado reducir las dificultades que enfrenta el sistema escolar chileno a la tasa de abandono de los nuevos profesores. Una importante proporción de profesores permanece, pero con intención de abandonar, lo que implica una forma conflictiva y problemática de estar en la escuela, que puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje de los estudiantes. También es importante que se visibilice este grupo puesto que ellos aún tienen voz dentro del sistema escolar y pueden manifestar las dificultades asociadas a la salida. Siguiendo a Hirschman (1970), la salida es una notificación imperfecta para producir mejoras, pues la reacción llega tarde (cuando ya se está fuera); en cambio la “voz de los insatisfechos” explicita la dimensión valorativa de los participantes y permite visibilizar sus dificultades y hacer ajustes antes del desenlace.

En cuanto a lo segundo, la decisión de permanecer es altamente compleja, dados los diversos factores asociados. Considerando el conjunto de los profesores, la intención de permanencia se asocia principalmente con la satisfacción con los estudiantes ($r=.408$, $p < .01$). Le siguen la satisfacción con el apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.362$, $p < .01$) y con las condiciones laborales ($r=.297$, $p < .01$). Es importante advertir que todos estos factores mantienen una fuerte relación entre sí: la satisfacción con los estudiantes se encuentra significativamente vinculada con la satisfacción con el apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.465$, $p < .01$); y esta última se asocia significativamente con la satisfacción con las condiciones laborales ($r=.535$, $p < .01$).

La relación con los alumnos parece ser especialmente relevante para diferenciar profesores con alta y baja intención de permanecer. Los primeros experimentan en forma muy satisfactoria la relación con los estudiantes ($M=4.11$), incluso a pesar de señalar una menor satisfacción con las condiciones laborales ($M=2.92$); en cambio, los profesores con baja intención de permanecer experimentan la

relación con los estudiantes en forma moderada ($M=3.38$), y de modo muy insatisfactorio las condiciones laborales ($M=2.28$).

De lo anterior se puede concluir que la relación positiva con los estudiantes puede constituirse en un factor favorecedor de la permanencia (incluso en contextos de condiciones laborales menos satisfactorias); y, por otra parte, una relación insatisfactoria con los estudiantes puede presionar a la salida, especialmente si las condiciones laborales se experimentan de modo crítico. Esta conclusión también se apoya en las diferencias de los incidentes críticos que experimentan los profesores de alta y baja intención de permanecer.

Los profesores que indican una alta intención de permanecer tienden a señalar situaciones positivas referidas a logros que obtienen con sus alumnos (45.4 por ciento de estos profesores así lo indican en los relatos). Se refieren a situaciones en que han logrado solucionar conflictos en el aula, conducir una adecuada gestión de la convivencia o aplicar estrategias para la mejora de los aprendizajes. Las experiencias de logro proporcionan a los docentes seguridad profesional y les permiten sentirse eficaces, así como abordar la docencia como un proceso de aprendizaje continuo; en algunos casos es señalado como una experiencia que les permite valorar el trabajo colaborativo. Es importante subrayar este último aspecto. La experiencia de logro que experimenta el profesor está vinculada a un contexto organizacional favorecedor, donde el apoyo y compromiso de la comunidad profesional hace posible esta experiencia: proporciona los medios —capacitaciones, asistencia—, la definición de los propósitos y genera espacios de trabajo en equipo. Ello también se corrobora en la alta correlación entre la dimensión I: relación con los estudiantes; y la dimensión II: apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.465$, $p < .01$).

En el caso de los profesores con baja intención de permanencia, la mayoría señala experiencias negativas con los alumnos (60 por ciento de los relatos). Destacan dos tipos

de situaciones: por una parte, los profesores se refieren a cuestionamientos acerca del perfil del alumnado (25 por ciento de los relatos). Señalan el insatisfactorio comportamiento de los estudiantes o su negativa disposición hacia el aprendizaje, situación que obstaculiza la acción pedagógica. El perfil escolar del alumnado se les presenta como una condición laboral estable e inmodificable. En estos casos, los profesores se sienten decepcionados con los estudiantes y con la pedagogía; perciben que en estas condiciones no se puede desarrollar una práctica que impacte en el aprendizaje. Por consiguiente, se podría plantear que la baja intención de permanecer se vincula a la impotencia por no poder ejercer la acción educativa que el profesor cree que es más adecuada. Por otra parte, es recurrente en los profesores con baja intención de permanecer que se refieran a cuestionamientos emitidos por los estudiantes, los cuales son interpretados como falta de reconocimiento personal y de su autoridad pedagógica (22.5 por ciento de los relatos).

Considerando los resultados obtenidos, es importante ahondar en la relación con los alumnos como la principal dimensión asociada a la permanencia. La importancia que adquiere esta dimensión implica que la disposición a permanecer no se reduce exclusivamente a una decisión basada en el cálculo de costos y beneficios considerando el mercado laboral. Como indican March y Simon (1977), tomar tal decisión requeriría disponer de suficiente tiempo para reunir amplia información del mercado y evaluar en forma detenida cada alternativa. Pero ello es muy difícil con las exigencias de la labor docente, especialmente en el periodo inicial de la profesión. Diversos estudios han constatado que durante los primeros años de la profesión se está aprendiendo a ser docente en un contexto de múltiples exigencias, tensiones, adaptaciones y cuestionamientos (Ávalos *et al.*, 2004; Flores, 2014; Marcelo, 2009). Los profesores principiantes no sólo deben enseñar, sino que al mismo tiempo deben aprender a enseñar, pues hay aspectos de la docencia que sólo

se aprenden en la práctica (Feiman-Nemser; 2001; Borko; 2004). Al estar completamente sumergidos en la gestión pedagógica, las reacciones de sus alumnos (sus logros y reconocimientos) constituyen la información más evidente acerca de su propio desempeño profesional. Dado que es en este contexto donde el profesor principalmente habita, es aquí —en la sala de clases— donde se juega su decisión de permanecer. De acuerdo con ello, sería interesante profundizar, en futuras investigaciones, el impacto que tienen aspectos relacionados con la formación y el desarrollo profesional en la decisión de permanecer: ¿cuánto y cómo influye el tipo y la calidad de la formación pedagógica recibida en la permanencia de los profesores?, ¿qué competencias profesionales presentan los profesores con alta intención de permanecer?, ¿qué desarrollo profesional es necesario potenciar en Chile para aumentar la permanencia de los nuevos profesores?

También es importante comentar la asociación entre la falta de reconocimiento de la autoridad y la baja intención de permanencia. Diversos diagnósticos en educación secundaria en Latinoamérica y Europa dan cuenta de que los profesores ya no tienen asegurado el respeto y la autoridad de sus alumnos de modo institucional, como pretendía la escuela tradicional (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Zamora y Zerón, 2010; Zamora *et al.*, 2015). En la vieja escuela primaba el rol incuestionable del maestro, y por ello no le era tan necesario exponer ante sus alumnos su personalidad y sus sentimientos. Sin embargo, actualmente es el maestro, en la relación cotidiana con sus estudiantes, el que tiene que ganarse el reconocimiento como autoridad pedagógica movilizándolo su personalidad y competencias técnicas (Dubet, 2006). Ello puede traer un profundo agotamiento, puesto que diariamente debe luchar por el reconocimiento de los alumnos. Además, al estar involucrada la personalidad (que antes se escondía tras el rol), la descalificación del alumnado se hace más dura e implacable: no sólo se trata de un cuestionamiento

técnico, sino que se vive como un desprecio a toda su persona. A esto hay que sumar las inseguridades e incertidumbres del valor profesional que experimenta un profesor al inicio de su carrera profesional.

Por todo lo anterior, la baja intención de permanencia se podría comprender más como una reacción ante un contexto que es considerado adverso para ser reconocido y legitimado como docente, que como una claudicación de la vocación pedagógica. De acuerdo con ello, sería relevante examinar, en futuras investigaciones, cómo los profesores principiantes construyen (o intentan construir) una relación de respeto y reconocimiento de la autoridad: ¿qué logros y dificultades experimentan en el proceso de construcción (o intento de construcción) de una relación de respeto y de reconocimiento de la autoridad?, ¿qué diferencias

hay entre los profesores de alta y de baja intención de permanencia en la forma en que abordan las dificultades y la forma en que asumen los logros en este ámbito?

En suma, se puede concluir que la relación con los alumnos es altamente relevante para entender, tanto la alta, como la baja intención de permanencia. Esta conclusión es consistente con lo planteado por Hong (2012) en cuanto que uno de los factores principales para permanecer es la gratificación emocional que resulta del trabajo pedagógico que desafía a los estudiantes, y ganarse su reconocimiento. Todo ello lleva a plantear que, en Chile, la motivación que le aporta el alumno al profesor es un factor de decisión de suma importancia; esto contradice el sentido común que usualmente considera que la motivación se dirige exclusivamente desde el profesor hacia el alumno.

REFERENCIAS

- ALLEN, Natalie y John Meyer (1990), "The Measurement and Antecedents of Affective Continuance and Normative Commitment to the Organization", *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, núm. 1, pp. 1-18.
- ALLEN, Natalie y John Meyer (1993), "Organizational Commitment: Evidence of career stage effects?", *Journal of Business Research*, vol. 26, pp. 49-61.
- ÁVALOS, Beatrice y Juan Pablo Valenzuela (2016), "Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A trajectory study in Chile", *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290.
- ÁVALOS, Beatrice, Beverley Carlson y Maria Aylwin (2004), *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?*, Santiago de Chile, Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología-Fondecyt N° 1020218.
- BECKER, Howard (1960), "Notes on the Concept of Commitment", *American Journal of Psychology*, vol. 66, núm. 1, pp. 32-40.
- BORKO, Hilda (2004), "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the terrain", *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 8, pp. 3-15.
- BOYD, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb y James Wyckoff (2005), "Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students", *American Economic Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 166-171.
- BULLOUGH, Robert (2005), "Being and Becoming a Mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 143-155.
- CABEZAS, Verónica, Francisco Gallego, Verónica Santelices y Magdalena Zarhi (2011), *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile-FONIDE.
- CHIAVENATO, Idalberto (2000), *Administración de recursos humanos*, Bogotá, McGraw Hill.
- COOPER, James y Amy Alvarado (2006), *Preparation. Recruitment and Retention of Teachers*, IIEP Education Policy Series, núm. 5, París, UNESCO.
- DE LOS RÍOS, Danae y Juan Pablo Valenzuela (2013), "Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral", en Beatrice Ávalos (ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, pp. 63-90.
- DUBET, François (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- ETZIONI, Amitai (1961), *A comparative analysis of complex organizations*, Nueva York, Free Press.

- FEIMAN-Nemser, Sharon (2001), "From Preparation to Practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp. 1013-1055.
- FLORES, Carolina (2014), "Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, pp. 41-55.
- GAETE, Arturo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012), *Sistema nacional de medición de la calidad de la educación*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2016), *Indicadores de la educación en Chile*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GOLDHABER, Dan, Betheny Gross y Daniel Player (2007), "Are Public Schools Really Losing their Best? Assessing the career transitions of teachers and their implications for the quality of the teacher workforce", National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Working Paper núm. 12, Washington, DC, Urban Institute.
- HANCOCK, Carl y Lisa Scherff (2010), "Who will Stay and who will Leave? Predicting secondary English teacher attrition risk", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 4, pp. 328-338.
- HANUSHEK, Eric, John Kain y Steven Rivkin (2004), "Why Public Schools Lose Teachers", *Journal of Human Resources*, vol. 39, núm. 2, pp. 326-254.
- HERZBERG, Frederick (1966), *The Motivation to Work*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- HIRSCHMAN, Albert (1970), *Exit. Voice and Loyalty*, Cambridge, Harvard University Press.
- HONG, Ji (2010), "Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and its Relation to Dropping out of the Profession", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, pp. 1530-1543.
- HONG, Ji (2012), "Why do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses", *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 417-440.
- HUDSON, Peter (2012), "Beginning Teachers' Achievements and Challenges: Implications for induction and mentoring", en Tania Aspland y Michele Simons (eds.), *Proceedings of the 2012 Annual Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference*, Glenelg (Australia), Australian Teacher Education Association (ATEA), s/pp.
- IMBERNÓN, Francisco (1994), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- KYRIACOU, Chris y Richard Kunc (2007), "Beginning Teachers' Expectations of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 8, pp. 1246-1257.
- LINDQVIST, Per, Ulla Nordäng y Rickard Carlsson (2014), "Teacher Attrition the First Five Years. A multifaceted image", *Teaching and Teacher Education*, vol. 40, pp. 94-103.
- LUEKENS, Michael, Deanna Lyter y Erin Fox (2004), *Teacher Attrition and Mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01*, Washington, DC, U.S. Department of Education-National Center for Education Statistics.
- MACBEATH, John (2012), *Future of Teaching Profession*, Cambridge, University of Cambridge.
- MARCELO, Carlos (2009), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro.
- MARCH, James y Herbert Simon (1977), *Teoría de la organización*, Barcelona, Ariel.
- MEYER, John, Natalie Allen y Catherine Smith (1993), "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and test of three component conceptualization", *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, núm. 4, pp. 538-551.
- OECD (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD.
- PricewaterhouseCoopers (2001), *Teacher Workload Study. A report of a review commissioned by the DfES*, Londres, PricewaterhouseCoopers.
- STRUYVEN, Katrien y Gert Vanthourhout (2014), "Teachers' Exit Decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 37-45.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- VALENZUELA, Juan Pablo y Alejandro Sevilla (2013), *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*, Santiago de Chile, Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología (FONDECYT), núm. 1120740.
- ZAMORA, Guillermo (2009), "Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 3, pp. 45-49.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2010), "Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 99-116.
- ZAMORA, Guillermo, Marisa Mesa y Pilar Cox (2015), "¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 15, pp. 63-80.

La carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana

Historia fundacional y curricular 1954-2000

ZAIRA NAVARRETE-CAZALES*

El objetivo de este texto es dar cuenta de las condiciones históricas en la que se produce la creación de la Carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana (México) y presentar una revisión de los planes de estudio de 1954, 1958, 1963, 1965, 1967, 1977 y 1990 que han regido dicha carrera de 1954 al 2000. Para ello se trabajó con dos referentes empíricos: documentos y entrevistas, analizados desde la perspectiva del análisis político de discurso. Una de las primeras instituciones públicas en ofrecer formación profesional en pedagogía en México en el ámbito universitario fue la Universidad Veracruzana, por medio de la Facultad de Pedagogía-Xalapa. La fundación de la pedagogía universitaria en el estado de Veracruz ocurre tensionada entre las fuerzas y tendencias normalistas y las universitarias.

This paper describes the origins of the BA in Pedagogy at the Universidad Veracruzana (Mexico), and to review the study programs in 1954, 1958, 1963, 1965, 1967, 1977 and 1990, used for this course between 1954 and 2000. We based our research on two empirical reference sources: documents and interviews, analyzed from the perspective of political analysis of the discourse. The Universidad Veracruzana was one of the first public institutions to offer professional training in pedagogy in Mexico, at the Faculty of Pedagogy in Xalapa. Pedagogy began to be taught at university level in the state of Veracruz while there were tensions between the forces and tendencies of teacher-training pupils (normalistas) and university students.

Palabras clave

Pedagogía universitaria
Pedagogos
Universidad Veracruzana
Formación profesional
Planes de estudio

Keywords

University pedagogy
Educators
Universidad Veracruzana
Professional training
Study plans

Recepción: 25 de febrero de 2017 | Aceptación: 1 de septiembre de 2017

* Profesora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Líneas de investigación: formación profesional y construcción de identidades; historia de la pedagogía y de la educación; educación comparada; políticas y usos de TIC en educación. Publicaciones recientes: (2017, con M.A. Navarro, coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*, México, Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada; (2017), "Os planos de estudo do curso de pedagogia no México: um percurso histórico-curricular", *Revista Espaço do Currículo*, vol. 10, núm. 2, pp. 231-243; (2015), "Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 17-34. CE: znavarrete@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución de educación superior pública con mayor impacto en el sureste de la República Mexicana y una de las cinco más importantes del país. La UV inició sus actividades en 1944, con el propósito de reunir y coordinar las actividades de un grupo de escuelas dispersas de educación media superior, así como de otros establecimientos afines. La UV surge como una institución que se hace cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores de la entidad. Retoma las actividades de las escuelas secundarias de bachilleres existentes en el estado y de las escuelas de enfermeras y parteras de Orizaba, Xalapa y Veracruz. Se crean inmediatamente las facultades Jurídica y de Bellas Artes, el Departamento de Arqueología, la Escuela Superior de Música y la radiodifusora de la Universidad XEXB (Guevara, 2010).

Es en los años cincuenta cuando se inicia una etapa de conformación institucional, de crecimiento y desconcentración de la UV, pues se fundan facultades y se imparten carreras nuevas, no sólo en Xalapa, sino en ciudades como Veracruz y Orizaba, además de nuevas escuelas de bachillerato. Esta etapa se extiende hasta 1968, cuando se decreta separar la enseñanza media y media superior de la Universidad Veracruzana (Guevara, 2010). La década de los setenta se caracteriza por el crecimiento y expansión de la institución, como ocurre en otras instituciones de educación superior (IES) del país. Se consolida la regionalización universitaria, se crean facultades y los primeros programas de posgrado. Para

la siguiente década, disminuye la expansión y crecimiento de las entidades académicas y se aprueban nuevos planes y programas de estudio (Guevara, 2010; Casillas y Suárez, 2008).

En las últimas dos décadas, la Universidad Veracruzana, al igual que otras IES del país, ha enfrentado nuevos retos, como las condiciones cambiantes de su entorno social, económico y político, así como la competencia internacional y la escasez de financiamiento, lo que ha provocado el replanteamiento de sus formas de organización académica. El gobierno del estado, al reconocer el justo derecho de la institución para alcanzar un nuevo estatus social y jurídico, le otorgó la autonomía en 1997. A finales del año 2009, la institución se fortaleció a través de su Plan General de Desarrollo 2025, documento que traza el rumbo de la institución en los siguientes 16 años: una universidad líder, generadora de conocimiento para su distribución social; una institución autónoma, orgullosamente pública, promotora de la cultura democrática y de los valores del humanismo; comprometida con el desarrollo sostenible regional y local, con una visión de respeto al medio ambiente, al cuidado de la salud de sus miembros, a la diversidad cultural; meticulosa y transparente en sus procesos de gestión, que garantiza la calidad de sus servicios y busca la excelencia (Guevara, 2010).

Actualmente, la Universidad Veracruzana forma a los jóvenes del estado de Veracruz y estados vecinos como Puebla y Oaxaca a través de las cinco regiones económicas más importantes de la entidad: Xalapa, Veracruz, Poza Rica, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos. En total cuenta con planteles en 27 municipios de los 110 del estado (Navarrete, 2015).² Una de

1 Los resultados del presente artículo forman parte de una investigación más amplia denominada: "La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos", tesis doctoral que contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y que obtuvo el "Premio Arturo Rosenblueth 2016" a la mejor Tesis de Doctorado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, máxima distinción académica que otorga el CINVESTAV a sus egresados.

2 Aunque no es objeto de mi estudio, conviene señalar que en el año 2005 la UV creó, como programa, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y a partir de 2007 como dirección, con el objetivo de contribuir a explorar, comprender y caracterizar el fenómeno de la diversidad cultural del estado de Veracruz y su manifestación en procesos educativos interculturales, mediante la caracterización y constitución de identidades híbridas a través de un proceso educativo amplio y abierto, en el que la investigación opere como proceso articulador de las funciones sustantivas de la universidad (UV, 2014).

las áreas académicas de la UV es la de Humanidades, la cual está conformada por unidades académicas agrupadas en torno a las humanidades y las ciencias sociales. Las facultades que la constituyen son: Antropología, Derecho, Filosofía, Historia, Idiomas, Sociología, Letras españolas, Pedagogía, Ciencias de la comunicación y Trabajo social. En este trabajo se aborda el caso de la carrera de Pedagogía, por ser ésta parte del objeto de estudio de la autora de estas líneas.

La carrera de Pedagogía se implementó por primera vez en el año de 1954 en la Facultad de Pedagogía, región Xalapa; a partir de 1980 se oferta en los *campus* Veracruz y Poza Rica, y en 1981 comenzó en el sistema abierto de la recién creada Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta (UDMEA), actualmente denominada Sistema de Educación Abierta (SEA) en la ciudad de Xalapa. Todas iniciaron con el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, región Xalapa, de 1977. A partir de 1989, las facultades de Pedagogía (Xalapa, Veracruz y Poza Rica) iniciaron en conjunto la revisión del plan de estudios de 1977 a través de una “Comisión coordinadora estatal para el análisis y diseño del plan de estudios de la carrera de Pedagogía” y aprobaron el plan de estudios de 1990. Entre julio y agosto del año 2000 aprobaron el plan de estudios 2000, que es con el que actualmente trabajan en el marco del modelo educativo integral flexible (MEIF) que la Universidad ha implementado como respuesta a los retos y desafíos que la situación actual impone a las IES (UV, 1999a; 1999b; 2000).

En este artículo se analiza el momento fundacional y de desarrollo (1954-2000) de la carrera de Pedagogía de la Universidad Vera-

cruzana. Desde una mirada cualitativa, el objeto de estudio se construyó a partir de tres elementos:

1. La pregunta de investigación fue: ¿cuáles han sido las condiciones de emergencia e inscripción de la carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana? Es decir, el estado de fuerzas, intelectuales y políticas, en el que se produjo la creación de la primera facultad de Pedagogía en la UV.
2. El referente teórico: se utilizó la perspectiva del análisis político de discurso, el cual, según Torfing (1998), no se trata de un método ni de una teoría, sino de una analítica, una forma de investigación que involucra diversas aportaciones teóricas, posicionamientos ontológicos y epistémicos, lógicas de razonamiento específicas y técnicas de investigación, dispositivos analíticos e interpretativos. De acuerdo con Buenfil (2013), esta articulación es, como toda forma de intelección de la realidad, una caja de herramientas combinada, heterogénea, híbrida o ecléctica. “No reclama pureza de ninguna especie y con integridad reconoce y asume la diversidad de fuentes disciplinarias de las que abreva: filosofía política, lingüística y semiología, psicoanálisis” (Buenfil, 2013: 6).³ Se utilizó esta perspectiva analítica discursiva en tanto que aporta herramientas teóricas para analizar la historia de una profesión de manera discursiva, es decir, histórico contextual.

³ Lo que resulta delicado y complejo, en este sentido, es la vigilancia epistemológica que hay que desplegar para evitar la incompatibilidad entre los insumos teóricos, analíticos e interpretativos, ya que se combina, por ejemplo, la deconstrucción derrideana y el postmarxismo, la analítica foucaultiana y aportes semiológicos, algunas contribuciones de la pragmática wittgensteiniana y su enemiga histórica: la lingüística postestructuralista. Cabe destacar, en este sentido, que un posicionamiento ontológico que opera en la vigilancia epistemológica autoexigida, es la crítica a las diversas versiones del esencialismo (racionalista, empiricista, economicista o de cualquier índole). Lo anterior tiene implicaciones cruciales en la formulación de las preguntas de investigación, la delimitación del referente empírico y la elección del referente teórico (conceptual, lógico y de posicionamientos diversos) en la construcción del objeto de estudio, la selección del corpus, de las técnicas de análisis y los principios de interpretación (Buenfil, 2013).

Cuadro 1. Fuentes documentales analizadas UV

		Tipo de documento
Literatura gris	Acuerdos	- Manuel Crisanto Tello (1953) - UV (1988) - UV (1997) - UV (1998) - UV (1999a) - UV (1999b)
	Planes de estudio	- UV (1954) - UV (1958) - UV (1963) - UV (1965) - UV (1967) - UV (1977) - UV (1990) - UV (2000)
	Documentación técnica publicitaria	- Arnulfo Pérez (1986) - Ángel Rivera y Jorge Chacón (2005) - Rafael Guevara (2010) - UV (2013) - UV (2014)
	Tesis genéricas	- Zaira Navarrete (2007)
	Ponencias	- Graciela Miguel (1994)
Literatura especializada	Revistas	- Zaira Navarrete (2008) - Aureliano Hernández (1986)

Fuente: elaboración propia.

3. El referente empírico. Se trabajó con dos referentes empíricos: documentos y entrevistas, que enlazados permitieron conocer el momento de institucionalización y desarrollo de la carrera de Pedagogía en la UV. En cuanto a los primeros, se realizó un análisis histórico-documental que incluyó la revisión de los planes de estudio de la Universidad Veracruzana, región Xalapa, así como la literatura gris y especializada sobre el tema (Cuadro 1), además de otros documentos secundarios.

En relación con el rastreo histórico sobre la creación de la carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana, se recuperaron dos fuentes testimoniales especiales: dos entrevistas, realizadas por la autora de este texto, a dos de los primeros estudiantes de la carrera de Pedagogía de la UV (Arnulfo Pérez-Rivera (†),

primer pedagogo graduado por la UV, y José María Salazar-Villa). Ambos entrevistados fueron profesores (y en algún momento directores) de la Facultad de Pedagogía de la UV, región Xalapa. La información recuperada de estos dos profesores es valiosa en tanto que algunas veces se retoma para complementar, es decir, para llenar huecos de la historia de la institución. La selección de los entrevistados fue intencionada (Miles y Huberman, 1994); en este caso se consideró como prioridad la antigüedad en la institución de los sujetos entrevistados, ya que tendrían mayores conocimientos vivenciales sobre la historia de la Facultad (Cuadro 2).

En los siguientes apartados se analiza el momento fundacional de la carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana, así como las condiciones que hicieron posible su creación y desarrollo de 1954 al 2000.

Cuadro 2. Características de los entrevistados

Número de entrevistados	2
Sexo de los entrevistados	Masculino
Tipo de contratación	De base tiempo completo
Grado de estudio	1 doctorado 1 maestría
Clave de lectura	E-UV-E-A E-UV-E-B

Fuente: elaboración propia.

MOMENTO FUNDACIONAL DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA, REGIÓN XALAPA, DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La carrera de Pedagogía se creó en 1954. Su antecedente inmediato fue el Curso de especialización para profesores de educación secundaria. La idea de la creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana se remonta al año 1902, cuando Manuel R. Gutiérrez (en esos años director de la Escuela Normal Veracruzana, en adelante ENV) expresó ante sus alumnos que en lo futuro esta escuela se llamaría Escuela Normal Primaria. A muchos causó sorpresa porque, en aquel entonces, no era concebible que existieran estudios pedagógicos superiores a los que ofrecía la ENV (Navarrete, 2008; Pérez, 1986).

Entre los alumnos de Manuel R. Gutiérrez se encontraban Manuel C. Tello,⁴ director de la ENV en 1944, y Manuel Suárez Trujillo, primer rector de la Universidad Veracruzana. Ellos fundaron, bajo los auspicios de la propia Universidad, el Curso de especialización para profesores de educación secundaria, el cual sólo funcionó un año. Pasada una década,

dicho curso se convirtió en la piedra angular de lo que habría de ser la Facultad de Pedagogía (Navarrete, 2008; Pérez, 1986; Rivera y Chacón, 2005). La fundación del Curso de especialización para profesores de educación secundaria surgió de la convicción de que los estudios profesionales de la Normal no debían ser más que el primer escalón de la pedagogía, y que su creación se debía a la imperiosa necesidad de proporcionar formación pedagógica a los profesores de educación secundaria.

En la búsqueda del momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, efectuada a través de documentos primarios, y con las entrevistas realizadas a alumnos de la primera generación de la carrera de pedagogía (Navarrete, 2007), encontramos por lo menos dos versiones de por qué Manuel C. Tello creó la Facultad de Pedagogía en 1954, en la ciudad de Xalapa: una de esas versiones sostiene que el 11 de marzo de 1953, Marco Antonio Muñoz Turnbull, gobernador constitucional del estado de Veracruz, encomendó a Manuel C. Tello un estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía. El estudio fue enviado con una carta dirigida a Ezequiel Coutiño, entonces rector de la Universidad

4 En 1902, Manuel R. Gutiérrez platicó a sus alumnos de la Escuela Normal Veracruzana que esta casa de estudios, única en su tipo en el estado, sería nombrada Escuela Normal Primaria. Ante el hecho no faltaron los jóvenes que tuvieron la visión de que la escuela, al ser solamente dirigida a la educación básica, afectaría la preparación de los docentes para los siguientes grados escolares. Uno de estos jóvenes fue Manuel Crisanto Tello Medorio, quien compartió la preocupación con Manuel Gutiérrez de ver desaparecida la institución que, pese al poco tiempo de haber sido creada, ya había despertado el reconocimiento nacional. Juntos comenzaron a idear la forma de instaurar una instancia que relevara a la Escuela Normal Veracruzana para la formación de docentes encaminados al nivel superior. A pesar de que el 12 de abril de 1904 falleció Manuel Gutiérrez, Manuel C. Tello continuó robusteciendo la idea de trabajar arduamente por la formación de los futuros docentes (Espinoso, 2004; Pérez, 1986; Rivera y Chacón, 2005).

Veracruzana, en la que se argumenta la importancia de los estudios en pedagogía. La parte central de la carta dice:

La tradición cultural de la Entidad Veracruzana, y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones, la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan, al ser transmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones (Hernández, 1986: 109).

Tanto el proyecto de creación como la carta fueron dados a conocer por el rector a los miembros del Consejo Universitario en sesión ordinaria. Algunos consejeros, y el propio rector, hicieron uso de la palabra apoyando la iniciativa; así se aprobó, sin discusión y por unanimidad de votos, la creación de la mencionada institución, que se consideraba necesaria para la preparación de los catedráticos de enseñanza media. La Universidad Veracruzana dependía del poder ejecutivo estatal, aún no era autónoma; su autonomía, como ya se dijo, le fue concedida hasta 1997. Antes de esa fecha, lógicamente, las decisiones del gobernador sobre la Universidad eran acatadas, podríamos decir, sin mayor discusión. Esto facilitó la aprobación, por parte del Consejo Universitario, de la creación de la Facultad de Pedagogía (Pérez, 1986; Navarrete, 2008).

El proyecto que presentó Tello destaca los antecedentes, propósitos y características del proyecto: en primer término, el establecimiento de una Normal secundaria a la cual tendrían acceso los catedráticos en servicio de las escuelas de ese nivel, los profesores normalistas y los bachilleres que hubieran hecho estudios preliminares de materias pedagógicas. En

seguida se consideraba el establecimiento de la licenciatura y el doctorado en Pedagogía como grados universitarios (Tello, 1953; Hernández, 1986; Navarrete, 2008).

Una segunda versión de por qué se creó la Facultad de Pedagogía es la que narra el entrevistado E-UV-E-B, estudiante de la carrera de Pedagogía en los años cincuenta:

El maestro Tello regresa de la guerrilla y el gobernador del estado de Veracruz le dice que como premio escoja el puesto de gobierno que él desee, y el maestro pide su escolita [...] la Facultad de Pedagogía (E-UV-E-B).

Esta petición de Manuel C. Tello se debió a que había escuchado de Manuel R. Gutiérrez (maestro de Tello en la escuela Normal) la necesidad de crear una escuela que formara a maestros de niveles superiores respecto de aquellos que estaba formando la Escuela Normal Veracruzana. En este sentido el siguiente testimonio:

...el maestro Tello, precisamente ...decía que la Pedagogía no se quedaba nada más encasillada en la primaria, sino que la Pedagogía habría que pasarla a la secundaria y más tarde a la universidad, por eso hablaba él de una Pedagogía universitaria (E-UV-E-B).

En estas dos versiones sobre la fundación de la Facultad, queda claro que fue Manuel C. Tello el encargado de realizar el proyecto fundacional de los estudios de pedagogía universitaria en el estado de Veracruz. Dirigió y proyectó el rumbo de la pedagogía justo como él lo había imaginado. El 10 de abril de 1954 se hizo la declaratoria de apertura y se iniciaron las labores el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada número 25, hoy bajo el nombre de Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986). Setenta y dos alumnos (44 locales y 28 foráneos) iniciaron los estudios correspondientes a primero (54 alumnos) y segundo (18 alumnos) años (Imagen 1).

Imagen 1. Directivos y estudiantes de la Facultad de Pedagogía, UV



Fuente: Fototeca Arnulfo Pérez Rivera.

Al segundo curso se incorporaron los maestros que habían acreditado el primer curso en el intento de Especialización para profesores de educación secundaria en 1944, mismo que fue revalidado por la Universidad Veracruzana (Navarrete, 2008; Pérez, 1986; Rivera y Chacón, 2005). Con el primer plan de estudios se formaron dos generaciones de egresados.

En la Imagen 1 están presentes los primeros alumnos de la carrera de Pedagogía de la UV. En el centro, en la parte baja, y de izquierda a derecha, se encuentran sentados: Carlos M. Vargas, Gustavo A. Rodríguez, Manuel C. Tello y Rubén Martínez Murillo.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA EN LOS AÑOS CINCUENTA

De acuerdo con Tello, la Facultad de Pedagogía de la UV, en su proyecto de creación, equivalente al plan de estudios de 1954, planteó como objetivo:

Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados; formar maestros teórico-prácticos en disciplinas de orden cultural o pedagógico; capacitar a los

maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas o directores generales de educación; organizar los estudios... de las especialidades de maestros de Escuela Secundaria, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria; ofrecer estudios para alcanzar los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía (Tello, 1953: s/p).⁵

La Facultad de Pedagogía adoptaría estas finalidades para justificar su existencia y contribuir a su realización en el estado de Veracruz. De esas finalidades, la prioritaria sería la preparación de maestros para educación secundaria, justamente de aquellos que estuvieran en servicio en ese nivel y no tuvieran el grado. En este sentido, un estudiante de la primera generación de pedagogos confirmó dichos propósitos:

Así que el propósito fundamental del primer plan de estudios fue habilitar a los ingresantes, a los estudiantes, para que egresaran con las dos formaciones, por una parte la didáctica, para impartir conocimiento, y por otro la universitaria, que daba los contenidos, y pudieran servir de la mejor manera al nivel medio. Ése fue el

5 Ley Orgánica de Educación Pública 1943, cit. por Tello en: "Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía", 3 de marzo de 1953 (copia carbón localizada en el Archivo Histórico de la Universidad Veracruzana).

propósito. Por eso se daban en el primer plan de estudios español, matemáticas, psicología, biología, historia, que son [las] materias que más se imparten en el nivel medio. Ése fue el propósito del primer plan de estudios cuando el maestro Tello fundó la Facultad (E-UV-E-A).

Manuel C. Tello consideraba que la Facultad de Pedagogía debería tener como primera dependencia una Normal secundaria, destinada a la formación de profesores para ese grado; éste sería el segundo peldaño en los estudios pedagógicos y autorizaría, mediante la expedición del título respectivo, para la impartición de cátedras en escuelas de ese nivel, y en las de especialización de educación física, técnica, etcétera, así como para la inspección escolar de primarias; sin embargo, para servir en direcciones o inspecciones de nivel secundaria se requeriría, además, la estancia en la facultad para los estudios y actividades que la misma reglamentara a fin de conceder la licenciatura en Pedagogía como segundo grado universitario. Como tercer grado universitario se contempló el Doctorado en Pedagogía, que autorizaría para impartir cátedras de carácter pedagógico, para dirigir escuelas normales y, según el tiempo de servicio, para desempeñar todo cargo directivo en el ramo, incluyendo la dirección de la propia Facultad (Tello, 1953).

Uno de los principios de la Facultad era *poner en acción el pensamiento de los alumnos*. Con base en este principio, se pensó en un plan de estudios didáctico que desarrollaría los fines generales de la formación profesional, concebidos así:

Afirmar y ampliar el conocimiento científico que el alumno posee, dados sus estudios profesionales; igual propósito para con el saber pedagógico que, a nuestro juicio, no se limita a la educación propiamente dicha en auxilio de niños y jóvenes, sino que la Pedagogía va más allá, a lo pos-escolar; y, en relación con esto último, contribuir a una labor metódica de autoformación de nuestros alumnos quienes,

por lo que en sí mismos realizan, apreciarán mejor lo necesario y auxiliarán mejor a esa labor personal del hombre que está ya en el periodo de autoeducación o formación personal (Tello, 1953: s/p).

Con esta base se pensó que los trabajos de clase se realizarían en forma de seminario, con el fin de que los alumnos opinaran, discutieran e hicieran conclusiones en cada uno de los temas. Por otra parte, el aprovechamiento escolar no se evaluaba con la usual calificación numérica, sino con la palabra “satisfactorio” o “no satisfactorio”, lo que definía la apreciación que merecían los trabajos, así como las participaciones de los alumnos en los seminarios (Rivera y Chacón, 2005).

En 1954, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, el grado que obtenían los estudiantes, una vez concluidos los estudios, era el de maestría, y el título, el de “maestro en educación secundaria” (UV, 1954), ya que el plan de estudios de ese año apuntaba hacia la formación de profesores de enseñanza media. Lo anterior se explica por el interés del gobierno de Veracruz de abrir un espacio de formación de profesores para atender la educación secundaria, como efecto de la ampliación de la cobertura educativa durante el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines.

La concepción del pedagogo planteada en el plan de estudios de 1954 cambió, tanto en el nivel de su formación como en el nivel de su quehacer profesional, en el plan de 1958, que otorgaba el grado de licenciatura y el título de “licenciado en Pedagogía” (UV, 1958), elevando así el nivel de formación de los pedagogos. El pedagogo, por tanto, ya no era visto únicamente como maestro de educación secundaria, sino que se le empezaba a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores y/o instituciones educativas. En otras palabras, se reconfiguran la formación y el estatus del pedagogo, se resignifican sus aprendizajes intencionados y su práctica profesional-laboral.

UNA REVISIÓN CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO: 1954, 1958, 1963, 1965, 1967, 1977 Y 1990

El plan de estudios de 1954 estaba estructurado en tres cursos con duración de un año cada uno y con dos modalidades: 1) de seminarios; y 2) de conferencias (UV, 1954). Las asignaturas que se impartían en estos cursos se agruparon, para la realización de este análisis, en exactas y humanas, siguiendo cierto criterio de afinidad entre ellas y el área a la que pertenecen. Esta clasificación se hizo así porque era muy común, en esos años, discutir y pensar dualmente, por ejemplo, lo cuantitativo o cualitativo, blanco o negro.

Los seminarios tenían gran presencia en este plan de estudios: el pedagogo cursaba cada año cuatro seminarios, para un total de 12, en los tres años de su formación; de ellos, nueve pertenecían al área humanística: gramática general, psicología de la adolescencia, lógica, historia de la cultura, pedagogía fundamental, historia de la pedagogía, teoría del conocimiento, metodología general y pedagogía sistemática; y sólo tres al área de exactas: matemáticas, biología y economía. Esto es lógico si consideramos que la carrera de Pedagogía se ubica disciplinariamente dentro del área humanista, pero era necesario cursar las materias de exactas porque la preparación del pedagogo estaba dirigida a ser profesor de educación secundaria. Lo anterior obligaba a una formación tanto en las ciencias exactas y naturales, como en las humanas. Por otra parte, el número de conferencias a las que asistía el pedagogo durante su formación eran seis, dos por año, de las cuales cuatro pertenecían al área humanística: historia de la educación secundaria, historia del arte, el hombre de América y sus manifestaciones artísticas, psicotécnica pedagógica; y dos al área de exactas: astronomía y física.

La formación que se daba a través de este plan de estudios (1954) correspondía adecuadamente a las materias de enseñanza que

conformaban el plan nacional de estudios de educación secundaria vigente durante el sexenio presidencial de Ruiz Cortines. Varias de estas materias se habían modificado en 1953 (Meneses, 1998). En este análisis se sostiene que, en sus inicios, la carrera de Pedagogía formaba a sus profesionistas con un plan de estudios de tendencia conservadora, fuertemente influida por la educación Normal; la estructura curricular del plan de estudios resultaba coherente con su objetivo de preparar a los maestros de educación media, objetivo que más tarde cambiaría radicalmente.

En 1958, cuatro años después de la fundación y aprobación del primer plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, y siendo entonces director Carlos Manuel Vargas Sánchez, y rector de la Universidad Veracruzana Gonzalo Aguirre Beltrán, se diseñó y desarrolló un nuevo plan de estudios, que fue aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión del 29 de julio de ese año. Este plan se estructuró con una duración de cuatro años, y se le dio a la mayoría de las materias un peso de dos semestres, con dos horas semanales de clase; las materias optativas debían cursarse en la Facultad de Filosofía y Letras.

El objetivo del plan de 1958 era formar licenciados en Pedagogía. En este plan prevalecieron únicamente cinco materias del plan 1954 (pedagogía fundamental, historia de la pedagogía, metodología general, psicotécnica pedagógica y psicología de la adolescencia) y se agregaron 17 materias nuevas, entre ellas: psicología contemporánea, paidología, textos clásicos de la pedagogía, didáctica general, antropología pedagógica, investigaciones pedagógicas, y orientación vocacional y profesional. También se agregó un seminario de tesis y tres materias optativas (UV, 1958). Se sostiene que con este plan se inicia, en sentido estricto, la formación de pedagogos propiamente dicha, y se incursiona en la pedagogía universitaria como ya Manuel C. Tello la habían vislumbrado: una profesión distinta a la pedagogía normalista. Aparecen por primera

vez materias como orientación vocacional y profesional, administración e investigación pedagógica (de dos semestres cada una).

Un mérito del plan de 1958, que lo hace ser especialmente importante, es el hecho de haber desarrollado una estructura curricular que permitía la movilización de los estudiantes hacia otras carreras de la misma área para que cursaran algunas materias por las que de manera especial habían optado. Éste es un rasgo que pone en evidencia que la carrera, en ese momento, implicaba procesos altamente innovadores que favorecían en sus estudiantes el desarrollo de sus intereses académicos y el permanente contacto interdisciplinario.

Los alumnos y profesores de este plan de estudios participaron activamente con notables iniciativas, como el establecimiento de la Escuela Secundaria y de Bachilleres Experimental de Pedagogía, el Laboratorio de Psicopedagogía y la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, entre otros. La característica principal de este plan era que formaba equipos entre profesionales de diversas disciplinas para desarrollar proyectos comunes, además de que se impartían cursos y conferencias para actualizar los conocimientos de los maestros y alumnos de la Facultad (UV, 2000; UV, 2013).

En 1963, siendo rector de la Universidad Veracruzana Fernando Salmerón, la Facultad de Pedagogía fue incorporada a la de Filosofía y Letras (creada en 1956) y perdió así su condición de facultad, para quedar como “carrera” de Pedagogía. Con motivo de esta fusión se creaba entonces la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras; el cargo de director general de esta dependencia la asumía Rafael Velasco Fernández⁶ (Navarrete, 2007).

La nueva Facultad estaba organizada en dos secciones: una de Pedagogía y Psicología y otra de Filosofía y Letras; los directores asignados fueron, respectivamente, Carlos Manuel Vargas y Otón Arróniz (Pérez, 1986). El plan de

estudios para la carrera de Pedagogía se denominó: “Plan de estudios mixto 1963”. Otorgaba el título de “Maestría en Pedagogía” y comprendía “un año general”, conformado por un grupo de materias generales (Introducción a la filosofía, Español superior y teoría literaria, Historia de la historiografía o Introducción a la historia, Teoría pedagógica, Conocimiento de la adolescencia, Latín intensivo, Psicología contemporánea y Sociología) que cursaban en un año, obligatoriamente, todos los estudiantes; una “carrera principal” (Pedagogía) y una “carrera secundaria” (Filosofía, Letras españolas, Letras inglesas, Historia y Ciencias) (UV, 1963). Este plan tuvo duración de un año a pesar de ser innovador, toda vez que, además de preparar profesionales, promovía la movilidad estudiantil y del profesorado (UV, 2000).

Esta estructura organizativa y curricular no sólo permitía al egresado dominar un campo de conocimientos más amplio, sino también ser capaz de desempeñarse como profesor de nivel medio superior, cuando menos en dos áreas o materias de conocimiento. Precisamente, el cometido principal de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras estaba puesto en la formación de profesores de dicho nivel, y ya no de nivel de secundaria. Como dijimos, esta estructura académica de carreras mixtas estuvo vigente sólo un año; pronto se vio la necesidad de ubicar al alumno en una sola especialidad desde el principio de su carrera. Para esas fechas Arnulfo Pérez Rivera fue nombrado director de la carrera de Pedagogía (1963-1968).

Dada la nueva estructura curricular de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, la carrera de Pedagogía ya no podía seguir formando licenciados en esta disciplina, sino, al igual que el resto de las carreras pertenecientes a esa Facultad, era necesario que formara maestros en Pedagogía, los cuales egresarían no sólo con ese grado, sino además con alguna otra subespecialidad, la que ellos eligieran. Así, los estudiantes podían combinar y complementar su

⁶ En 1965 Rafael Velasco Fernández sería sustituido por Carlos Manuel Vargas, quien estuvo al frente de la Dirección General de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras desde ese año hasta 1968.

formación profesional; por ejemplo, Pedagogía e Historia, Pedagogía y Letras, etcétera.

Esta situación llevó entonces a diseñar y aplicar un nuevo plan de estudios, en 1965, con grado de maestría, el cual tenía un valor total de 54 créditos y era cursado en cuatro años (UV, 1965). En este plan se conservaron 17 materias del plan anterior y se agregaron 15, de las cuales siete corresponden al plan de estudios de educación media superior, entre ellas: Introducción a la filosofía, Teoría literaria, Introducción al estudio de la historia, Español superior, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Aritmética-Geometría. Cabe decir que de estas últimas cuatro materias se trabajaba su didáctica. Con este plan se preparaban pedagogos para incorporarse, principalmente, como profesores de educación media superior (bachillerato), en las materias ya referidas. En consecuencia, la presencia de las asignaturas de Orientación educativa y Administración escolar era mínima (un semestre cada una).

En 1967 dejó de funcionar el plan de maestría, entre otras razones, porque resultaba incongruente un grado de este tipo con sólo 54 créditos y sin contar con el grado previo de licenciatura. Ante tal circunstancia, siendo director de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, Carlos Manuel Vargas,⁷ y directores honorarios de la carrera de Pedagogía José María Salazar Villa (de 1968 a 1969) y Raúl Contreras Ferto (de 1969 a 1970), se creó el plan de estudios de 1967 (también conocido como plan de estudios por especialidades), para dar cabida a la licenciatura en Pedagogía, con dos ramas de especialización, donde el alumno tenía la posibilidad de decidir por una o por otra según sus intereses profesionales o preferencias académicas: licenciado en Pedagogía con especialidad en organización y administración escolar, o bien, licenciado en Pedagogía con especialidad en orientación educativa (UV, 1967).

Los campos de especialización y formación del pedagogo de esos tiempos le permitían a

los egresados una ubicación definida en el ámbito profesional-laboral. Este plan de estudios comprendía dos etapas: en la primera, de cinco semestres, se cursaban materias generales para las dos especialidades (21 créditos, con 24 horas semanales de clase) y en la segunda, con duración de tres semestres (8 créditos, más 2 semestres de práctica intensiva) se determinaba la especialidad escogida por los alumnos. Así se completaban ocho semestres, que eran los que comprendía la carrera.

En el tronco común de este plan permanecieron 13 materias del plan anterior, entre ellas: Pedagogía general, Psicología general, Didáctica general, Psicotécnica pedagógica, Organización escolar y Orientación educativa. Llama la atención la inclusión de Procedimientos didácticos aplicables a la enseñanza media (I y II) porque el plan de 1967 formaba a pedagogos con especialidad en Organización y administración educativa, y con especialidad en Orientación educativa, aunque se entiende que el campo de intervención del pedagogo seguía siendo, principalmente, el de las escuelas de educación media superior. También se agregan y reincorporan otras materias al tronco común (Deontología, Historia general de la pedagogía y Conocimiento del educando I y II). Sucede lo mismo en sus áreas de especialización, ya que tanto Administración como Orientación educativa adquieren mayor relevancia que en los planes anteriores y en el que vendría después.

Los egresados de la carrera eran solicitados para incorporarse como docentes u orientadores educativos en las escuelas secundarias y de bachilleres en el estado de Veracruz, pero de manera particular, en las telesecundarias. A partir de 1967, la carrera de Pedagogía, región Xalapa, atendería a su población de estudiantes en dos turnos: matutino y vespertino. La creación del plan de licenciatura de ese año implicó la salida de la carrera de la, hasta entonces, Facultad de Pedagogía, Filosofía y

⁷ En 1969 sería sustituido en la dirección por Octavio Castro López.

Letras, y hasta la actualidad se conserva independiente, como Facultad de Pedagogía.

Ante los influjos de la teoría del capital humano en el sistema educativo nacional, la formación profesional en el país tomó nuevas rutas. En la Facultad de Pedagogía, por ejemplo, se reformó el plan de estudios de 1967 para sustituirlo por otro que respondiera a los principios de la tecnología educativa, y primordialmente, a las necesidades pedagógicas del momento. En 1977 se puso en marcha un plan de estudios por módulos, inspirado en la idea de las estructuras modulares que al momento venían funcionando en algunas universidades en México. Siendo director de la Facultad de Pedagogía, por tercera vez (1978-1980), Marco Antonio Rodríguez Revoredo,⁸ coordinó a un grupo de académicos a cargo de diversas comisiones por módulos: Graciela Miguel Aco, Themis Ortega Santos, Eileen Stryker, Noel Toral, Dolores Martínez Amilpa y Armando Octavio Domínguez. También participaron los miembros de la junta académica.⁹

Dicho plan estuvo vigente hasta 1990. Los objetivos generales que se proponían alcanzar eran que el egresado fuera capaz de: a) aplicar los principios teóricos de la ciencia de la educación; b) fundamentar teóricamente el lugar que ocupa la Pedagogía en el campo de las ciencias; c) explicar el desarrollo teórico de la ciencia de la educación; d) *aplicar la tecnología básica existente en el campo educativo*; e) adoptar una postura crítica respecto a la Pedagogía y el papel del pedagogo en un contexto social determinado; f) actuar como sujeto de cambio social, al contribuir con eficacia en la solución de los problemas que plantea la situación económica, política y social del país; y g) realizar investigaciones científicas en el campo educativo (Navarrete, 2007).

El objetivo central que se proponía alcanzar la carrera en 1977 era preparar pedagogos

generales —o técnicos en educación— fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior (Pérez, 1986). Una vez ponderados los contenidos teórico-prácticos de la carrera y el campo de trabajo de los egresados de la Facultad de Pedagogía, se advirtió la posibilidad de agrupar dichos contenidos en cuatro módulos de estudio: Didáctica (13 materias); Organización y administración escolares (8 materias); Orientación educativa y vocacional (9 materias); e Investigación (4 materias), más un tronco de materias generales (8 materias).

La preparación del profesional en Pedagogía dio un giro formativo respecto al plan anterior: se *desespecializó*. Ahora encontramos un pedagogo genérico, es decir, “unificado” formativamente en el sentido de que cursa obligatoriamente las cuatro áreas y ya no decide por una u otra, como en el plan anterior. Recordemos que el plan de estudios de 1977 estaba organizado por módulos, y no por especialidades, como el plan anterior.

Este nuevo plan de estudios quedó conformado por un total de 44 materias (de las cuales cuatro eran prácticas y dos optativas); permanecieron 19 del plan anterior, y no fueron incluidas cinco correspondientes al área de Administración, y por lo menos tres de Orientación y cuatro del tronco común, es decir, desaparecieron 12 materias del plan 1967 y se agregaron diez, cinco correspondientes al módulo de Didáctica (Dinámica de grupos, Técnicas didácticas I y II y Taller de microenseñanza, entre otros); una al tronco común (Taller de redacción); tres al módulo de Administración (Problemas políticos, sociales y económicos de México y Supervisión escolar y prácticas I y II); y una al módulo de Orientación (Técnicas de enseñanza correctivas) (UV, 1977).

En los años setenta, la formación del pedagogo de la UV se impregnó de la “tecnología

⁸ La primera fue durante el periodo de 1970-1971 y la segunda durante 1975-1976. Información tomada de la entrevista realizada a Marco Antonio Rodríguez en el año 2003, por María de Lourdes González Cadena para la semblanza de la Facultad de Pedagogía, coordinada por Ángel Rivera Segovia y Jorge Chacón Reyes.

⁹ Agradezco esta información a Elvia Dolores Castillo (catedrática de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana-Xalapa).

educativa” y la microenseñanza (uno de los dos enfoques teóricos presentes en México en esa década). El área de Didáctica cobró fuerte presencia; se les enseñaba a los estudiantes la planeación por objetivos de aprendizaje, técnicas didácticas y procedimientos de evaluación del aprendizaje. Todo esto con fundamento en la psicología conductista skinneriana. Las áreas formativas que perdieron peso respecto al plan anterior fueron la administración y la orientación educativas.

A su vez, la investigación empezaba a cobrar mayor fuerza como herramienta en la formación y labor del pedagogo. Cabe señalar que, al término de cada semestre, a los alumnos se les entregaba un documento en el que se especificaban por escrito las habilidades logradas (lo que sabían hacer) y se les certificaba esa aptitud. De acuerdo con Miguel (1994), esos documentos deberían ser canjeados al concluir los estudios por la carta de pasante. El propósito de este sistema era que si el estudiante no terminaba sus estudios tendría de todas maneras un comprobante que le permitiría trabajar en el ámbito educativo.

En noviembre de 1988, el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana acordó, como parte del Plan de Desarrollo Institucional, que debían realizarse cambios de planes de estudio en sus facultades (UV, 1988). Por esta razón, la Facultad de Pedagogía reformó el plan de estudios de tecnología educativa con el que venía operando desde 1977, por uno globalizador (entendido como “integrador”), cuya organización curricular sería por áreas de conocimiento. Este nuevo diseño curricular buscaba un mayor nivel de integración de los contenidos (Díaz-Barriga, 1997).

Así, en diciembre de 1990, el H. Consejo Universitario aprobó el nuevo plan de estudios para la Facultad de Pedagogía (el cual sería conocido posteriormente como Plan 90). Las razones por las cuales se consideró necesario un cambio curricular en dicha licenciatura

fueron, entre otras: 1) que el plan de estudios anterior (el aprobado en 1976) ya no respondía a las exigencias educativas, profesionales y laborales del momento (cabe destacar que se visualizaban necesidades de cambio en la formación de los alumnos que posteriormente se plantearían en el Programa para la Modernización Educativa de 1992); y 2) dado que en el sistema universitario se había hecho evidente la necesidad de proceder a la revisión y diseño de los planes y programas de estudio en función de la realidad social del país, la Facultad de Pedagogía, como una institución inmersa en la Universidad Veracruzana, se veía impulsada a replantear muchos de los elementos que conformaban el currículo vigente; de esta manera, partiendo de las nuevas conceptualizaciones el nuevo currículo se construiría a partir de una selección de los objetivos extraídos de la realidad (UV, 1990).

Para la elaboración del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía en 1990, los diseñadores¹⁰ consideraron los planteamientos sobre las necesidades profesionales (educación a lo largo de la vida) que habían surgido de organismos como la UNESCO, y también del Plan Nacional de Educación Superior de esos años. Se retomó el enfoque teórico del constructivismo, es decir, se pasó del enfoque conductista del plan de estudios de 1977 al enfoque constructivista plasmado en el Plan 90; a su vez, se retomaron propuestas de autores como Olac Fuentes y Margarita Pansza, en quienes se apoyó el trabajo de revisión y diseño de la nueva estructura curricular. El currículo era conceptualizado como:

...una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la

¹⁰ Pedagogos de la UV y consultores internacionales.

incorporación al trabajo (Pansza, 1987, cit. por UV, 1990).

En el plan de estudios de 1990 se otorgaba el grado de licenciatura. El título era el de licenciado en Pedagogía, con un tiempo de formación de cinco años, en los cuales se cursaban 50 materias. De éstas, 48 eran obligatorias y sólo dos, optativas. El Plan 90 fue estructurado curricularmente por cinco áreas de conocimiento: Fundamentación social y filosófica de la Pedagogía¹¹ (integrada por 10 materias); Orientación educativa¹² (12 materias); Administración educativa¹³ (8 materias); Currículum y didáctica¹⁴ (9 materias) e Investigación educativa¹⁵ (9 materias). Si bien cada una de estas áreas estaba conformada por un conjunto de materias particulares, formaban parte de un todo articulado.

En este plan de estudios permanecieron 24 materias del plan anterior (1977), ya fuera con el mismo nombre o iteradas, entre ellas: Sociología de la educación, Filosofía de la educación, Psicología del aprendizaje, Estadística, dos optativas y cinco prácticas, entre otras. Algunas materias de Orientación, Administración e Investigación resultaron disgregadas en este plan; por ejemplo, la materia de Técnicas y encauzamiento personal y vocacional (del plan 1967) se separó, en el plan de 1990, en Metodología de la orientación I y II y Proceso de orientación. Desaparecieron materias del plan anterior, como Pedagogía general, Taller

de redacción, Dinámicas de grupos, Taller de microenseñanza, Análisis y modificación de la conducta, Técnicas de enseñanza correctiva, entre otras. Se reincorporó la materia Historia de la educación en México, que había estado presente en los planes de 1958, 1965 y 1967.

Las áreas típicas¹⁶ de formación del pedagogo (Didáctica, Administración, Orientación e Investigación educativa) se fortalecieron en este plan de estudios, ya sea por la ampliación de algunas materias a dos o tres semestres, como Sociología de la educación y Didáctica, entre otras, o bien, introduciendo nuevas materias, por ejemplo, en el área de Fundamentación, las nuevas materias que se incorporaron fueron: Epistemología, Teoría educativa I y II y Filosofía de la ciencia; en el área de Investigación se introdujo la materia de Paradigmas de investigación en ciencias sociales y se fortaleció con materias como Métodos y técnicas de investigación social I y II, y Metodología de la investigación en ciencias sociales I, II y III; en Orientación educativa se incluyó la materia de Educación permanente. Cobraron mayor interés, en la formación del pedagogo, la fundamentación filosófica-social y la investigación educativa.

En este Plan 90 se creó una nueva área de formación: Currículum y didáctica, como dos campos de conocimiento pedagógico. El área de Currículum apareció por primera vez en la historia de los planes de estudio de la Facultad de Pedagogía de la UV como campo

11 Comprende un conjunto de elementos que posibilitan la obtención de una visión integral del acontecer educativo (relaciones entre sociedad-educación-conocimiento e ideología), una valoración de la Pedagogía en su contexto interdisciplinario, y un abordaje de las diferentes concepciones sociológicas que permitieran fundamentarla, así como ubicarla en un contexto histórico determinado (UV, 1990).

12 Pretende preparar al estudiante para evaluar los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que subyacen al desarrollo y alteraciones del ser humano, entendido como una unidad biopsicosocial (UV, 1990).

13 Provee al estudiante de los elementos teórico-metodológicos de la administración general para adaptarlos a los servicios educativos formales, no formales e informales, con la finalidad de racionalizar los recursos y lograr objetivos con mayor eficiencia (UV, 1990).

14 Aporta al estudiante los sustentos teórico-epistemológicos de las diversas corrientes curriculares que se desarrollan en la actualidad, así como las tendencias didácticas con posibilidades de aplicación en los ámbitos formal, no formal e informal de la educación (UV, 1990).

15 Pretende dotar al estudiante de los elementos teórico-epistemológicos y metodológicos implicados en la investigación educativa, a fin de posibilitarle para la construcción permanente de la Pedagogía (UV, 1990).

16 Estas áreas son peculiares del pedagogo porque casi desde el inicio de la carrera de Pedagogía los pedagogos se han formado en ellas, de tal manera que los pedagogos siguen siendo requeridos por los empleadores para desarrollarse profesional y laboralmente en ellas, de formas variadas y probablemente distintas a como se desarrollaban en épocas anteriores (UV, 1990).

de conocimiento; se abordaba con materias como Teoría curricular, Diseño curricular y Evaluación curricular. En tanto, el área de Didáctica (I, II y III) era más teórico-analítico que técnico-aplicativo; ejemplo de ello es la materia Análisis de la práctica docente.

Como se observa, este plan de estudios fortaleció la formación del pedagogo en las cinco áreas que lo integran; e implicó incorporar nuevas materias, eliminar unas y desagregar otras (ya existentes o nuevas) en dos o tres cursos secuenciales. Esto hizo que la duración de la carrera de Pedagogía se extendiera a cinco años, a diferencia de los tres o cuatro que tenía anteriormente.

Cabe decir que en el Plan 90 la organización curricular estaba más o menos equilibrada en términos de la distribución de materias en las áreas de formación, es decir, no se daba mayor peso a una o a otra, como en los planes anteriores, en los que se dejaba ver algún énfasis matizado en ciertas áreas. Por ejemplo, en el plan de 1954 el énfasis estaba puesto en una didáctica para la educación secundaria, y en el plan de 1977, en el enfoque de la tecnología educativa y de la enseñanza por objetivos.

Sin embargo, a pesar del equilibrio de contenidos del Plan 90, ahora la investigación educativa estaba a la par de otras áreas de formación que en planes anteriores tenían mayor peso. Por ejemplo, en los propósitos generales¹⁷ del plan se aprecia la intención formativa hacia la investigación educativa. Este plan de estu-

dios da poca importancia a materias optativas, las cuales, desde nuestro punto de vista, abren la posibilidad de conocer, aprender, enseñar o tratar temas emergentes, más allá de los propios del ámbito educativo, pero que inciden de alguna manera en él.

Por otro lado, este plan de estudios es de una amplitud tal que el egresado contaba con un perfil profesional que lo capacitaba para desempeñarse en una o más de las áreas de trabajo que estaban incluidas; es decir, el campo de acción laboral del pedagogo se había diversificado, posibilitándole mayores espacios donde poder ejercer la carrera, ya fuera como orientador educativo, administrador de escuelas, diseñador y evaluador de planes y programas educativos y/o sociales, o bien, como investigador educativo. Desde luego que dentro de cada una de estas opciones profesionales existen otras variantes donde los pedagogos pueden incursionar, sobre todo en la educación no formal e informal.

El Plan 90 tuvo una vigencia de 14 años (la última generación terminó en 2004), y es el más longevo hasta la fecha. De él egresaron nueve generaciones de pedagogos.¹⁸ En 1999 se implementó en la Universidad Veracruzana el Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y con ello la Facultad de Pedagogía cambió, en el año 2000, su plan de estudios. Por cuestiones de espacio abordaré la revisión curricular del plan de estudios 2000 en otro artículo.

17 Se espera que el egresado, en su actividad profesional: 1) posea la fundamentación teórico-epistemológica sobre el origen y el desarrollo de la Pedagogía, así como su ubicación en las ciencias sociales; 2) asuma una postura crítica respecto al papel del pedagogo como promotor de cambio ante la problemática económica, política y social del país; 3) retome los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos para la evaluación o solución de los problemas que se planteen en la educación formal, no formal e informal en campos tales como investigación, orientación, didáctica, administración; y 4) desarrolle actitudes inquisitivas y creativas ante la realidad que lo lleven a aplicar los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos para la evaluación o solución de los problemas que se plantean en la educación formal, no formal e informal en los campos de la investigación, la orientación, la didáctica y la administración (UV, 1990).

18 Entre otros directores(as) que estuvieron al frente de la institución durante el Plan 90 se encuentran: Mtra. Gloria Elena Cruz Sánchez (1994-1996), Lic. Sandra García Pérez (1996-1997), Mtra. Martha E. Córdova Rodríguez (1997-2001), y la Lic. Rocío L. González Guerrero (2001-2005). Esta última fungió como directora del Plan 90 cuya última generación egresó en el 2004, y del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que empezó a funcionar a partir del año 2000.

CONSIDERACIONES FINALES

La carrera de Pedagogía en la UV se creó con el antecedente del Curso de especialización para profesores de educación secundaria, con el objetivo principal de formar profesores de enseñanza media; es por ello que sostenemos que el enfoque del primer plan de estudios era de tendencia y herencia normalista y que, por ser ésta una nueva profesión en México, aún no se tenía una conceptualización y concepción clara del pedagogo. A través del tiempo la Facultad de Pedagogía ha modificado los grados y títulos a otorgar a sus egresados; así, en 1954 extendía el grado de maestría y el título de Maestro de Educación Secundaria; en 1958 concedía el grado de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía; en 1965 autorizaba el grado de maestría y el título de Maestro en Pedagogía; y desde 1967 otorga el grado de licenciatura y el título de Licenciado en Pedagogía, ambos vigentes hasta la actualidad.

En este escrito hemos mostrado que los objetivos de formación para el pedagogo también han cambiado con el tiempo: en el año de 1954 se formaba a maestros de enseñanza media con énfasis en educación secundaria;

en 1958 se inició la formación de licenciados en Pedagogía; en 1963 se preparaban pedagogos para incorporarse, principalmente, como profesores en la educación media superior (bachillerato); en 1967 se formaba a pedagogos especializados en Organización y administración escolar, o bien, en Orientación educativa; en 1977 se preparaban pedagogos generales o técnicos en educación (con enfoque conductista), fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior; en 1990 se formaban pedagogos generales, con un campo de acción profesional y laboral amplio, variado y diversificado, con base en el enfoque teórico del constructivismo.

Con la información presentada en este artículo se ha querido mostrar, de manera sintetizada, y en la medida de lo posible, el devenir histórico (1950-2000) de la formación profesional del pedagogo de la Facultad de Pedagogía, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana; se han señalado las condiciones de emergencia (tensiones entre las fuerzas y tendencias normalistas y las universitarias), la inscripción de sus principios y mandatos simbólicos sucesivamente, y los cambios en la formación profesional del pedagogo de la UV.

REFERENCIAS

- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2013), "Ver las huellas y el horizonte desde el análisis político de discurso", conferencia magistral presentada en el VIII Encuentro de Análisis Político de Discurso "Educación, politicidad, discurso y subjetividad. 10 años del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación", México, octubre de 2013.
- CASILLAS, Miguel Ángel y José Luis Suárez (2008), *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*, México, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1997), "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-108.
- ESPINOSA, Alma (2004, 10 de mayo), "Pedagogía, 50 años de vida académica", *Universo. El Periódico de los Universitarios*, en: <https://www.uv.mx/universo/139/infgral/infgral01.html> (consulta: 15 de octubre de 2015).
- GUEVARA Huerta, Rafael (2010), "Semblanza histórica", Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <http://www.uv.mx/universidad/info/semblanza.html> (consulta: 15 de noviembre de 2010).
- HERNÁNDEZ Palacios, Aureliano (1986), "La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello", *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 14, pp. 109-114.
- MENESES, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MIGUEL Aco, Graciela (1994), "Trayectoria de la Facultad de Pedagogía desde sus protagonistas. Los planes de estudio en su cotidianidad", conferencia dictada en el marco de los

- Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Xalapa, mayo de 1994 (documento interno).
- MILES, Matthew B. y A. Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis: A source book*, Beverly Hills, Sage Publications.
- NAVARRETE-Cazales, Zaira (2007), "El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", en *Tesis de maestría. Compilación III 2006-2007*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, Documento 07.
- NAVARRETE-Cazales, Zaira (2008), "Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 143-171.
- NAVARRETE-Cazales, Zaira (2015), *La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos*, Tesis de Doctorado, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- PÉREZ Rivera, Arnulfo (1986), "Historia de la Facultad de Pedagogía", Xalapa, Universidad Veracruzana (documento interno).
- RIVERA, Ángel y Jorge Chacón (2005), "Semblanza de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (1954-2004)", Xalapa, Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (documento interno).
- TELLO Hernández, Manuel Crisanto (1953), "Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el estado de Veracruz", Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía UV-Xalapa, 30 de marzo (legajo FP-X. AHUV) (documento interno).
- TORFING, Jacob (1998), "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos*, México, Plaza y Valdés editores, pp. 31-55.
- Universidad Veracruzana (1954), *Plan de estudios 1954. Licenciatura en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1958), *Plan de estudios 1958. Licenciatura en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1963), *Plan de estudios Mixto 1963. Maestría en Pedagogía*. Xalapa, Universidad Veracruzana-Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1965), *Plan de estudios 1965. Maestría en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1967), *Plan de estudios 1967. Licenciatura en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1977), *Plan de estudios 1977. Licenciatura en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1988), *Hacia un plan de desarrollo institucional*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1990), *Plan de estudios 1990. Licenciatura en Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana-Archivo de la Facultad de Pedagogía-Sistema Escolarizado.
- Universidad Veracruzana (1997), *Plan general de desarrollo*, México, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1998), *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI. Programa de trabajo 1998-2001 y Programa operativo anual 1998*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1999a), *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuestas*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (1999b), *Lineamientos para licenciatura. Nuevo modelo educativo*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2000), *Plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2013), *Historia de la Facultad de Pedagogía*, Xalapa, Universidad Veracruzana, en: <http://www.uv.mx/pedagogia/historia-de-la-facultad/> (consulta: 10 de noviembre de 2013).
- Universidad Veracruzana (2014), *Coordinación Universitaria de Observatorios (CUO). Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)*, Xalapa, UVI, en: <http://www.uv.mx/cuo/universidad-veracruzana-intercultural-uvi/> (consulta: 10 de octubre de 2015).

Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos

Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses

MARÍA DEL PILAR CUELLAR ESCOBAR* | CHAMARRITA FARKAS KLEIN**

El personal educativo (PE) es una figura que provee soporte físico y emocional al niño, y su interacción contribuye al desarrollo del lenguaje. A su vez, se ha demostrado que la mentalización y sensibilidad del adulto son competencias que influyen en el desarrollo infantil. El objetivo de este estudio fue identificar la asociación de la sensibilidad y mentalización del PE sobre el desarrollo del lenguaje de los niños a los 12 y 30 meses, controlando la sensibilidad y mentalización del apoderado. La muestra estuvo compuesta por 78 diadas PE-niño que asistían a centros de educación inicial de Santiago de Chile. Los resultados mostraron una asociación entre la escala de sensibilidad “interacción lúdica” del PE y el lenguaje expresivo de los niños a los 12 meses, lo cual predijo un mayor lenguaje a los 30 meses. No se observaron asociaciones entre mentalización y lenguaje a los 12 meses; únicamente efectos predictivos a los 30 meses.

Teaching staff (TS) provide children with physical and emotional support, and their interaction contributes to language development. In turn, it has been proved the adult awareness and mentalization are competences that influence children's development. This study identifies the connection between awareness and mentalization among TS on the development of children's language at 12 and 30 months, controlling the awareness and mentalization levels of the teacher in charge. The sample consisted of 78 TS-child pairs at basic education institutions in Santiago de Chile. The results showed an association between the “playful interaction” awareness scale of TS and the expressive language of children at 12 months, which predicted greater language ability at 30 months. No associations were observed between mentalization and language at 12 months; only predictive effects at 30 months.

Palabras clave

Infancia temprana
Educación preescolar
Competencias de educadoras
Sensibilidad
Mentalización
Lenguaje infantil

Keywords

Early childhood
Pre-school education
Teachers' competences
Awareness
Mentalization
Child language

Recepción: 5 de septiembre de 2017 | Aceptación: 31 de enero de 2018

* Colaboradora en investigación en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Magister en Psicología Educacional. Líneas de investigación: infancia temprana, educación preescolar y lenguaje infantil. CE: mdcuellar@uc.cl

** Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad y educación inicial. Publicación reciente: (2017, en coautoría con K. Strasser, M.G. Badilla y M.P. Santelices), “Mentalization in Chilean Educational Staff with 12-Month-Old Children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?”, *Early Education and Development*, vol. 28, núm. 7, pp. 839-857. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>. CE: chfarkas@uc.cl

INFANCIA TEMPRANA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL¹

La infancia temprana es uno de los periodos más críticos del desarrollo infantil; en esta etapa se moldean y estimulan procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales que impactan en la vida futura del niño. Durante los dos primeros años se establecen los fundamentos del lenguaje y el funcionamiento cognitivo (NICH 2000). La calidad de las relaciones que tenga el niño en esta etapa permitirá que se potencien otros aspectos del desarrollo necesarios para un buen rendimiento escolar y su desarrollo socio-emocional.

La adquisición del lenguaje temprano promueve el desarrollo cognitivo y social, así como la regulación emocional (Cole *et al.*, 2010); favorece la inhibición conductual, el desarrollo de la teoría de la mente y la posterior adquisición de las funciones ejecutivas (Bell y Calkins, 2010), lo cual impactará en el rendimiento académico, la adaptación escolar, y el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas.

En Latinoamérica los niños en condiciones de vulnerabilidad presentan un rendimiento más bajo respecto de lo esperado para su edad en pruebas de lenguaje, en comparación con los niños de nivel socioeconómico (NSE) alto. Chile es uno de los países con mayores brechas en este sentido: estudios realizados en el 2013 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) encontraron que el desarrollo del lenguaje de niños entre los 30 y 57 meses edad representa un desviación estándar de 0.78 entre los cuartiles alto y bajo, lo que significa que cambia en gran medida, condicionada a variables socioeconómicas familiares y educacionales. Otros estudios han demostrado que cerca de 41.5 por ciento de las niñas y 52 por ciento de los niños de origen socioeconómico bajo entre los 3 y 5 años presentan algún grado de dificultad en el lenguaje (Schonhaut *et al.*, 2007).

El lenguaje infantil está influido por el contexto socioeconómico de los niños, sin embargo, esta influencia no es directa, sino que se transmite a través de las interacciones con adultos significativos, principalmente los padres. Algunas investigaciones han encontrado que los padres de niños que pertenecen al NSE bajo tienen menos interacciones con sus hijos y éstas son poco variadas, lo que se relaciona con una menor estimulación del lenguaje (Hart y Risley, 1995). Los padres con un bajo nivel educacional leen con menor frecuencia a sus hijos, cuentan con menos juegos y elementos para la estimulación diaria, y tienen un mayor nivel de estrés asociado a sus dificultades socioeconómicas, todo lo cual se correlaciona con pautas de crianza autoritarias que interfieren en el desarrollo socio-emocional, cognitivo y lingüístico de los niños (Strasser *et al.*, 2012).

Algunas de las características de la interacción entre niño y cuidador que demuestran ser influyentes en el desarrollo del lenguaje son la capacidad del adulto para mantener la atención conjunta y coordinada con el niño (Baldwin y Moses, 2001, cit. en Strasser *et al.*, 2012; Carpenter *et al.*, 1998), la cantidad y diversidad de palabras en el diálogo del adulto (Huttenlocher *et al.*, 2002), las actitudes responsivas, entendidas como el refuerzo verbal, físico, la demostración de afecto y el ajuste de acciones acorde a los interés observados en el niño (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006). El logro de una atención conjunta facilita no sólo la regulación de la atención del niño, sino también una mayor sintonía y comprensión de la subjetividad infantil (Degotardi y Sweller, 2012), lo que a su vez favorece el vínculo afectivo y facilita el desarrollo del lenguaje. En cuanto a estudios referidos a la cantidad de discurso del adulto y su asociación con el lenguaje del niño, se encuentra una relación consistente con mayor vocabulario (Huttenlocher *et al.*, 2002). Otros estudios enfocados

¹ Esta investigación se realizó con apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT N° 1110087, 1141118 y 1160110.

en el tipo de palabras que usan los padres en su diálogo con el niño, encuentran que las etiquetas emocionales y las palabras asociadas a los deseos de los niños promueven el desarrollo de la teoría de la mente, un mayor vocabulario emocional y una posterior comprensión de los estados mentales en los otros, lo cual favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicacionales de los niños (Taumoepeau y Ruffman, 2008). Otros estudios en padres han demostrado que las interacciones sensibles y mentalizantes con sus hijos favorecen su desarrollo psicoafectivo y lingüístico, además de que fortalecen el desarrollo del apego seguro, la teoría de la mente y la regulación de la atención (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006; Taumoepeau y Ruffman, 2008).

Así, existe una amplia evidencia de la estrecha relación que tiene la interacción de calidad entre la madre y el hijo durante los primeros años, y del rol que cumplen las competencias mentalizantes y sensibles en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, pero pocas investigaciones han mostrado evidencia de la influencia de la calidad de la interacción entre los educadores de párvulos y los niños, específicamente analizando la relación entre sensibilidad y mentalización con algún aspecto del desarrollo del niño (Manlove *et al.*, 2008). Este estudio analiza la relación entre estas dos características de la interacción, sensibilidad y mentalización del personal educativo (PE), con el desarrollo lingüístico del niño en los primeros años de edad, medido en dos momentos: 12 y 30 meses.

COMPETENCIAS DE ADULTOS SIGNIFICATIVOS: SENSIBILIDAD Y MENTALIZACIÓN

La sensibilidad es un concepto que surge de la teoría del apego, introducido por Ainsworth en 1978; este autor la define como la capacidad de la madre para percibir las señales comunicativas del niño, interpretarlas correctamente, y ofrecer una respuesta rápida y apropiada; con ello

consigue ser accesible a las necesidades del bebé y le ofrece protección y cuidado (Ainsworth *et al.*, 1978). Esta interacción sensible entre la diada ofrece seguridad, cuidado y protección al niño, y le da confianza para explorar el ambiente y experimentar nuevas cosas.

La mayoría de los estudios en sensibilidad se han enfocado en la interacción madre e hijo y su relación con el apego, observándose una alta correlación entre la sensibilidad del adulto y el apego seguro del niño (Ainsworth *et al.*, 1978; Behrens *et al.*, 2011). Algunos estudios también se han enfocado en la relación con el lenguaje infantil. Por ejemplo, Hirsh-Pasek y Burchinal (2006) encontraron que la sensibilidad materna mantenida durante toda la primera infancia promueve un mejor rendimiento en lenguaje a la edad de 54 meses. En otro estudio longitudinal, Simó y D'ocon (2011) encontraron que la sensibilidad de la madre —sostenida desde los 6 hasta los 18 meses— favorece el óptimo desarrollo cognitivo y emocional del niño. Asimismo, Leigh (2011) encontró una asociación entre las interacciones maternas sensibles en los primeros 12 meses y el desarrollo del lenguaje expresivo a la edad de 2 y 3 años. Lo anterior deja en evidencia la influencia de la sensibilidad materna durante los primeros meses y su impacto en el desarrollo del lenguaje de edades posteriores.

Esta interacción sensible no sólo se establece con el padre o madre u otra figura sustituta, sino también con el personal educativo con el cual los niños comparten bastante tiempo (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004). Así, se propone que un vínculo de seguridad y confianza entre niño y educador puede tener un efecto compensatorio y complementario en el desarrollo cognitivo y social infantil, sobre todo en niños cuyo vínculo de apego primario es inseguro (Ahnert *et al.*, 2006; Howes, 1997; Howes y Smith, 1995); y para que el educador logre establecer un vínculo seguro con el niño, es necesaria una actitud sensible y receptiva a las necesidades y deseos del niño. Dentro de los pocos estudios realizados con

educadores, las investigaciones que se han llevado a cabo en centros de educación inicial estadounidenses (NICHD, 2000) han mostrado relaciones significativas entre la sensibilidad del educador y un mayor desarrollo social, emocional, cognitivo y lingüístico en los niños. Asimismo, un estudio realizado en Chile mostró mayor sensibilidad de las educadoras en relación a las madres, lo cual propone que las primeras constituyen un factor protector para el niño cuando las madres presentan baja sensibilidad (Farkas *et al.*, 2015).

Otra competencia del adulto que ha mostrado estar relacionada con el desarrollo del niño es la mentalización (Laranjo *et al.*, 2008; Lundy, 2003; Meins *et al.*, 2001; Stern, 1985). La mentalización se refiere a la capacidad de significar la experiencia de uno mismo y de otros en estados mentales como pensamientos, creencias, deseos y sentimientos, de manera que se otorgue sentido a la experiencia y se anticipen las acciones (Fonagy *et al.*, 2002). Estudios en mentalización han mostrado una alta relación con el estilo de apego del niño (Laranjo *et al.*, 2008). Asimismo, un mayor uso de referencias mentales en el discurso de las madres se ha asociado con un mayor rendimiento en tareas de teoría de la mente en niños de 45 meses (Laranjo *et al.*, 2010; Meins *et al.*, 2003). Taumoepeau y Ruffman (2008) encontraron que el discurso de la madre enfocado en los deseos en niños de 15 meses constituía un predictor consistente de la comprensión social del lenguaje en edades posteriores.

Existen pocos estudios que analicen la mentalización en educadores (Degotardi y Sweller, 2012). Estudios realizados en conceptos afines a la mentalización que analizaron la relación entre la interacción verbal del PE en términos de cantidad y calidad del lenguaje y el posterior desarrollo lingüístico del niño, encontraron una fuerte relación (Dickinson y Porche, 2011; Huttenlocher *et al.*, 2002), por lo que el uso de referencias mentales (calidad del lenguaje) que usen los educadores podría también aportar al lenguaje infantil.

Un estudio realizado en Chile mostró una mayor mentalización de las educadoras en relación con las madres, expresada tanto en una mejor mentalización, como en un mayor número de referencias en su discurso a deseos, lenguaje causal, emociones y estados físicos (Farkas *et al.*, 2017); dicho estudio apunta a que esta competencia del PE también sería un factor protector para el niño cuando las madres presentan una baja mentalización.

ROL DEL PERSONAL EDUCATIVO

Se tiene suficiente evidencia sobre la importancia e influencia que tiene el PE en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños cuando la interacción es de calidad y los docentes sirven de andamiaje para una adecuada progresión hacia la zona del desarrollo próximo (NICHD, 2000; Tokman, 2010; Vygotsky, 1978). Investigaciones actuales resaltan el rol que cumple el PE como promotor de un adecuado clima de aprendizaje con actitudes empáticas y cálidas, y su alto impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño (Denham *et al.*, 2012; Dickinson y Porche, 2011; Huttenlocher *et al.*, 2002; NICHD, 2000). Sin embargo, poco se han estudiado las competencias personales del PE, como la sensibilidad o la mentalización, y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños.

Considerando los altos niveles de desigualdades sociales y educativas que existen en Chile, la educación es, en este momento, un tema central para las políticas públicas; es por ello que despierta el interés por la educación en la primera infancia como un punto de partida que permita igualar disparidades sociales (Treviño *et al.*, 2011). Como ya fue mencionado, estudios realizados con población chilena han encontrado una mayor sensibilidad y mentalización del PE en relación a las madres (Farkas *et al.*, 2015; Farkas *et al.*, 2017). Esta contribución es especialmente importante para los niños con mayores desventajas sociales y cuyas madres presentan bajas competencias

parentales; en estos casos el PE podría asumir un rol compensatorio al proveer al niño de una interacción sensible, cálida y responsiva que posibilite contribuir a su buen desarrollo social, emocional, lingüístico y cognitivo.

Considerando lo anterior, este estudio investigó la relación entre la sensibilidad y la mentalización del PE con el lenguaje de niños a los 12 meses de edad, así como la capacidad predictiva de estas competencias sobre el lenguaje infantil a los 30 meses de edad. Se hipotetizó que mayores niveles de sensibilidad y mentalización del PE se relacionarían con mayores niveles de lenguaje infantil en las dos edades medidas, lo cual aportaría un mayor conocimiento acerca de las competencias del PE que influyen en el desarrollo lingüístico de los niños, y contribuiría al diseño de programas e intervenciones educativas para el desarrollo infantil en etapas tempranas.

MÉTODO

Diseño

La presente investigación es de tipo no-experimental con metodología cuantitativa y con un diseño descriptivo, correlacional, longitudinal y predictivo. Se hicieron mediciones en dos momentos diferentes de la muestra (12 y 30 meses de edad de los niños). Se describe la sensibilidad y mentalización del PE, se analiza la asociación entre sensibilidad (3 escalas y categoría) y mentalización (8 referencias mentales, categoría, número de palabras) con el desarrollo del lenguaje de los niños a los 12 meses, y finalmente se analiza el valor predictivo de estas competencias sobre el lenguaje infantil a los 30 meses.

Participantes

La muestra para este estudio fue de tipo no probabilístico y de carácter intencionado;

estuvo conformada por 78 diadas de PE-niño tomadas en 24 salas cuna, pertenecientes a 17 comunas de la ciudad de Santiago de Chile, 66.7 por ciento estatales y 33.3 privadas. Del PE, el 26.9 por ciento eran educadoras de párvulos (formación universitaria) y 73.1 por ciento eran técnicas en educación parvularia (formación técnica), con edades promedio de 33.25 años ($D.S.=11.54$). La edad promedio de los niños al inicio del estudio fue de 12.15 meses ($D.S.=1.34$, rango 10-15 meses) y en la segunda medición, de un promedio de 29.34 meses ($D.S.=1.22$, rango 28-33 meses). El NSE de los niños se clasificó en dos grupos para una mayor equidad en la distribución de los mismos: 57.7 por ciento de NSE bajo y 42.2 por ciento de NSE medio/alto. El criterio que se tuvo para la conformación de las diadas PE-niño fue la existencia de una relación cercana entre ambos. Se consideró como criterio de exclusión que el niño tuviera alguna psicopatología relevante de desarrollo, evaluada a través de un cuestionario sociodemográfico.

Instrumentos

Escala de sensibilidad del adulto (ESA) (Santelices *et al.*, 2012). Este instrumento evalúa la sensibilidad del adulto significativo en interacción con el niño entre los 6 y 36 meses de edad. La diada se evalúa durante un episodio de juego libre donde se filman 5 minutos. El instrumento considera un set de juguetes estándar: la forma A es para niños de 6 a 23 meses y la forma B para niños de 24 a 36 meses. En este estudio se tomó la forma A. La codificación se realizó con una rúbrica de 19 indicadores que se evaluaron entre 1, 2 o 3 puntos correspondientes a una baja, adecuada o alta sensibilidad. A partir de ellos se obtuvo un puntaje total en sensibilidad, una categoría (alta, adecuada, baja) y puntajes en tres escalas: responsividad, interacción lúdica y sintonía (Cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las tres escalas del instrumento de sensibilidad

Escala	Descripción
Responsividad	Hace referencia al reconocimiento de respuestas del adulto, en el momento justo y de manera apropiada a las señales del niño, permitiéndole que realice acciones que le interesen, respetando su espacio
Interacción lúdica	Evalúa la interacción equilibrada, activa y lúdica del juego entre el niño y el adulto; se espera que el adulto se relacione con el niño tomando en cuenta sus iniciativas e incorporándolas en el juego
Sintonía	Se evalúa la capacidad del adulto para mantener una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño a través de su lenguaje verbal y gestual, así como de sus conductas hacia el niño

Fuente: elaboración propia.

Una sensibilidad baja describe a un adulto con problemas para captar las señales del niño, y para responder a ellas de manera adecuada y oportuna; la sensibilidad adecuada sugiere a un adulto que, en general, puede captar las señales del niño y responder apropiadamente a ellas, aunque esto no suceda todo el tiempo; y la sensibilidad alta hace referencia a un adulto que, en la mayoría de los casos, capta las señales del niño y responde a ellas de manera oportuna y adecuada. La confiabilidad del instrumento es adecuada (Alfa de Cronbach de 0.903 en una muestra chilena de características similares) al igual que la consistencia inter-jueces (Kappa de Cohen 0.62) (Santelices *et al.*, 2012).

Evaluación de la mentalización del adulto significativo (Farkas *et al.*, 2017). Este instrumento evalúa la mentalización de adultos significativos en interacción con niños de 0 a 48 meses. La evaluación consiste en pedirle al adulto que interactúe con el niño contándole dos cuentos. Cuenta con dos versiones de edad (formas A y B), y según tipo de adulto (versiones apoderados y PE). Para este estudio se utilizó la forma A de niños entre 0 a 23 años, versión PE, donde se le pide al adulto que le cuente dos historias al niño utilizando un set de títeres. La instrucción que se le proporciona al adulto para la realización de esta actividad es:

La (lo) invito a contarle 2 historias a _____ [nombre del niño o niña]. Cada historia se acompaña con un set de títeres. Lo especial de esta historia es que está inconclusa y lo invitamos a completarla guiándose con las siguientes ideas u otras que a usted se le puedan ocurrir. Puede demorarse el tiempo que estime necesario.

Al adulto se le entrega una viñeta con una referencia inicial a partir de la cual deberá crear cada cuento, y los materiales necesarios (títeres) para ello. Un ejemplo es la viñeta 1:

Tomás/Antonia estaba jugando con las llaves de la casa y se acercó a la puerta. Intentó colocar las llaves, una y otra vez, ¡pero no podía!

La interacción de la diada adulto-niño es grabada, la conversación es transcrita y posteriormente codificada. La codificación evalúa el número de palabras del discurso del PE en interacción con el niño: el número de referencias a deseos, emociones, cogniciones y atributos psicológicos (estados mentales); y lenguaje causal, factual, vínculo y estados físicos (estados no mentales) para los dos cuentos, considerando una proporción con base en el total de palabras, para controlar la verbosidad del adulto (Cuadro 2).

Cuadro 2. Descripción y ejemplos de las referencias a estados no mentales y mentales

Referencias	Descripción	Ejemplo
Lenguaje causal	Expresiones explicativas del adulto y las relaciones causa-efecto	“La madre lo felicitó porque organizó todos sus juguetes”
Lenguaje factual	Hechos en función de un objeto	“Las gallinas ponen huevos”
Vínculo	Comentar algo que tiene relación con la historia de la vida del niño	“¡Mira! Aquí se ve un carrito, se parece al que tú tienes”
Estados físicos	Expresiones del adulto sobre estados físicos como tener frío, estar hambriento, tener sueño o llorar	“¿Tienes mucha hambre?, ¿vamos por la colación?”
Deseos	Expresiones relacionadas con los gustos y preferencias del niño	“Te encanta jugar con los bloques”
Emociones	Nombrar sentimientos o emociones	“Te sientes triste”
Cogniciones	Preguntas o afirmaciones relacionadas con pensamientos del niño	¿Sabes lo que es esto?, “ellos están concentrados”, “yo creo que es encantador”
Atributos psicológicos	Atributos psicológicos del niño, del adulto o de los personajes del cuento	“Están de mal genio”, “es un chico curioso”.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la codificación de las referencias se determina la calidad de la mentalización (baja, adecuada, alta). Una baja mentalización indica la presencia de sólo una o ninguna referencia, o la ausencia de las referencias de lenguaje causal y deseos (establecidas como básicas para una mentalización adecuada a esta edad). Una mentalización adecuada corresponde a la presencia de dos o más referencias y la presencia de lenguaje causal y deseos en el discurso. Finalmente, una alta mentalización se asigna cuando hay cinco o más referencias presentes en el relato. El instrumento reporta validez de contenido y un coeficiente alfa de Cronbach de 0.70. Las filmaciones fueron codificadas por un grupo de seis psicólogas con experiencia en infancia temprana. Dicho grupo fue entrenado previamente y mostró una consistencia inter-jueces de .914 a .994 (Farkas *et al.*, 2017).

Escala de lenguaje de la batería de desarrollo infantil Bayley III (Bayley, 2006). Esta batería está diseñada para evaluar el funcionamiento del desarrollo de los lactantes y niños desde

1 a 42 meses de edad. La escala de lenguaje se aplica directamente al niño en presencia del apoderado (padres o responsables del cuidado de los niños), considera una serie de ítems distribuidos por tramos de edad y se subdivide en lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. El lenguaje receptivo se compone de 49 ítems que permiten evaluar comportamientos pre-verbales y el desarrollo de vocabulario comprensivo, que se manifiesta al ser capaz de identificar objetos e imágenes con el set de instrumentos del Bayley. El lenguaje expresivo se compone de 48 ítems. Se evalúan medidas pre-verbales de comunicación como balbuceos, gestualizaciones y desarrollo de vocabulario expresivo al nombrar objetos y láminas del set. Arroja puntajes brutos para cada sub-escala, así como un puntaje total de lenguaje, puntajes estándar que se obtienen con normas de niños estadounidenses y percentiles. Su confiabilidad es alta (coeficientes alfa de Cronbach de .91 a .93). Se obtuvo en una muestra de niños chilenos de características similares .867 (N=174 niños de 12 meses) y .911 (N=67 niños de 30 meses) (Farkas *et al.*, 2015).

Procedimiento

El contacto con la muestra y la recolección de datos se efectuó en los centros de educación inicial donde asistían los niños. Se contactó a los apoderados, se entregó información acerca de los objetivos de la investigación y se firmó un consentimiento informado con los apoderados. Se completó una ficha sociodemográfica, la cual asignó NSE utilizando el índice ESOMAR (Adimark, 2000), que considera el nivel educacional y ocupacional del primer sostenedor económico del hogar. Luego un evaluador previamente entrenado evaluó el lenguaje de los niños con la escala de lenguaje del Bayley en presencia de uno de los padres. Esta evaluación se repitió cuando los niños tuvieron entre 28-33 meses. Posteriormente, se evaluó la sensibilidad y mentalización de los apoderados, como variables de control. El PE también firmó cartas de consentimiento informado y luego se realizaron filmaciones de las interacciones con los niños para evaluar sensibilidad y mentalización (en ese orden y de manera consecutiva), en una sala acondicionada para este efecto. Las evaluaciones de apoderados y PE fueron realizadas en días distintos. El equipo de evaluadores recibió un manual donde se especificaban las instrucciones y condiciones de la evaluación, con el fin de homologar los procedimientos. Además, durante los procesos de recolección de información se realizaron reuniones periódicas con un coordinador, con el propósito de aclarar dudas. Se contó con un equipo de codificadores independiente, tanto para el instrumento de sensibilidad como para el de mentalización. Cada equipo recibió un entrenamiento previo en el uso del sistema de codificación, lo cual incluyó la revisión de la codificación, revisión grupal de videos,

análisis de dudas y revisión individual hasta lograr acuerdo inter-jueces. El entrenamiento de los equipos duró aproximadamente dos meses, y para la segunda codificación se realizó una capacitación para la actualización del equipo.

Análisis de datos

Primero se llevaron a cabo análisis descriptivos del lenguaje de los niños en las dos mediciones, y de la sensibilidad y mentalización del PE. Posteriormente se realizaron análisis correlacionales entre la sensibilidad y mentalización del PE con el lenguaje de los niños en la medición 1 (12 meses), y luego se realizaron correlaciones parciales entre la sensibilidad y mentalización del PE con el lenguaje de los niños, controlando el NSE de los niños (ya que el lenguaje infantil suele ser una variable fuertemente influida por este factor). Finalmente, se realizó un análisis de regresión jerárquica para identificar la contribución que realizan la sensibilidad y la mentalización del PE en el lenguaje de los niños a los 30 meses, controlando el NSE de los niños, el nivel del lenguaje infantil a los 12 meses, y la sensibilidad y mentalización de los apoderados.

RESULTADOS

Análisis descriptivos de las variables del estudio

El análisis descriptivo del lenguaje total de los niños medido a los 12 meses con escala de lenguaje de la batería de desarrollo infantil Bayley III, arroja una media de 16.19 ($D.S.=3.04$), y una media de 18.60 a los 30 meses ($D.S.=5.57$). Los estadísticos descriptivos para las subescalas de lenguaje receptivo y expresivo a ambas edades se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos puntaje escala lenguaje total, y subescalas lenguaje expresivo y receptivo a los 12 y 30 meses

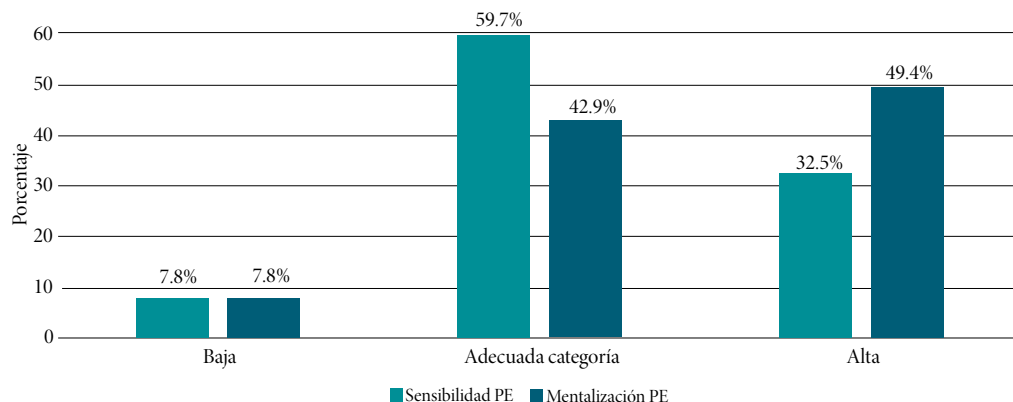
Puntajes	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Lenguaje receptivo medición 1	78	1	18	7.69	3.33
Lenguaje expresivo medición 1	78	1	17	8.50	2.96
Lenguaje total medición 1	78	5	32	16.19	5.32
Lenguaje receptivo medición 2	78	2	19	10.46	3.04
Lenguaje expresivo medición 2	78	1	16	8.14	2.98
Lenguaje total medición 2	78	6	34	18.60	5.57

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la sensibilidad del PE, un 7.8 por ciento se ubicó en una baja sensibilidad, 59.7 por ciento en una sensibilidad adecuada y 32.5 por ciento en una sensibilidad alta (Gráfica 1). En cuanto a las escalas de

sensibilidad, se observa una media de 2.06 ($D.S.=0.48$) para responsividad; 2.29 ($D.S.=0.42$) para interacción lúdica y 2.38 ($D.S.=0.38$) para sintonía. Para la sensibilidad total se observa una media de 2.25 ($D.S.=0.36$) (Tabla 2).

Gráfica 1. Frecuencia de distribución del PE en las categorías de sensibilidad y mentalización



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las tres escalas y puntaje total en sensibilidad del PE

Sensibilidad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala responsividad	78	1	2.71	2.06	.48
Escala interacción lúdica	78	1.33	3	2.29	.42
Escala sintonía	78	1.57	3	2.38	.38
Puntaje total sensibilidad	78	1.47	2.79	2.25	.36

Nota: los puntajes en las escalas y puntaje total van en un rango de 1 a 3 puntos.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la mentalización del PE evaluado, 7.8 por ciento presenta una baja mentalización, 42.9 por ciento una mentalización adecuada y 49.4 por ciento, alta mentalización (Gráfica 1). En cuanto al número de palabras usadas por el PE, la media es de 179.4 ($D.S.=76.18$). Las referencias de estados

mentales más usadas fueron deseos, con una media de 2.88 ($D.S.=1.91$, con base en 100 palabras), lenguaje causal con una media de 2.34 ($D.S.=1.91$), y estados físicos con 2.34 ($D.S.=2.07$) (en la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de todas las referencias).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de número de palabras y proporción de referencias mentales y no mentales del PE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de palabras PE	78	15	378	179.4	76.18
Lenguaje causal	78	0	6.41	2.69	1.67
Lenguaje factual	78	0	9.57	.13	1.09
Vínculos	78	0	9.57	.32	1.14
Estados físicos	78	0	8.82	2.34	2.07
Deseos	78	0	7.36	2.88	1.91
Cognición	78	0	10.9	1.92	1.92
Emoción	78	0	3.47	.53	.85
Atributos	78	0	2.58	.26	.48

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacionales entre sensibilidad y mentalización del PE con lenguaje del niño a los 12 meses

No hay relaciones significativas entre las categorías de sensibilidad, ni entre el puntaje de sensibilidad total del PE y el lenguaje infantil, no obstante, se observa una tendencia entre un mayor puntaje en la escala de interacción lúdica y un mayor puntaje en el lenguaje expresivo de los niños ($r=.216, p=.059$). Al repetir los análisis controlando por el NSE de los niños tampoco se observan relaciones significativas, pues se mantiene la tendencia entre la escala de interacción lúdica del PE y el lenguaje expresivo en el niño ($r=.200, p=.087$), y aparece una tendencia entre la escala de sintonía y el lenguaje total ($r=.195, p=.096$).

Tampoco se encontraron relaciones significativas entre los aspectos evaluados de mentalización del PE y lenguaje del niño. Al controlar los resultados por el NSE, se observa una correlación entre un mayor uso de referencias

de estados físicos en el PE y un menor lenguaje receptivo en los niños ($r= -.251, p=.028$), y una tendencia entre un mayor uso de referencias de atributos y un mayor lenguaje expresivo ($r=.218, p=.059$) en los niños.

Análisis predictivos del lenguaje infantil a los 30 meses de edad

Para analizar la contribución que realiza la sensibilidad y mentalización del PE medidos a los 12 meses de edad, sobre el lenguaje de los niños a los 30 meses, se probó una serie de modelos con análisis de regresión jerárquica, primero con las variables de sensibilidad (puntaje total de sensibilidad, las tres escalas y categoría sensibilidad); y posteriormente las mediciones de mentalización (ocho referencias mentales, categoría mentalización) y número de palabras reportadas en los cuentos de mentalización, controlando a su vez las variables de NSE de los niños, el lenguaje infantil a los 12 meses y la sensibilidad y mentalización

de los apoderados en la interacción con los niños a los 12 meses. Se seleccionaron tres modelos según los valores de mayor significancia estadística: uno para lenguaje total, otro para lenguaje expresivo y otro para lenguaje receptivo, que se presentan a continuación.

Análisis de regresión del lenguaje total a los 30 meses

De las variables de sensibilidad, sólo la escala de interacción lúdica y el número total de palabras (mentalización) del PE mostraron una contribución significativa al lenguaje total de los niños a los 30 meses de edad, por lo que son los que se presentan en el modelo seleccionado. Para este análisis se agregó primero el NSE como variable de control (modelo 1, Tabla 4), y después el nivel del lenguaje total a los 12 meses (modelo 2). Posteriormente, en el modelo 3 se agregó el puntaje de interacción lúdica de los apoderados, y en el modelo 4 el puntaje de interacción lúdica del PE. El número de palabras de los apoderados se incluyó en el modelo 5, y el del PE en el modelo 6. Se generaron así seis modelos de regresión (Tabla 4). El modelo completo explica 41.2 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses ($F_{(6, 67)}=7.824, p=.000$).

En el primer modelo se aprecia que el NSE es un predictor significativo ($\beta=.393, t=3.626, p=.001$), que explica 15.4 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses (modelo 1, Tabla 4), pero al incluir las demás variables pierde su significancia. En el modelo 2 se aprecia que el lenguaje total del niño a los 12 meses no es un predictor significativo, aunque manifiesta una tendencia ($\beta=.245, t=1.980, p=.052$). En el modelo 3 se observa que la interacción lúdica del apoderado es un predictor significativo ($\beta=.284, t=2.657, p=.010$), ya que aporta 7.3 por ciento de varianza. La interacción lúdica del PE también resulta ser un predictor significativo ($\beta=.274, t=2.762, p=.007$), pues aporta 7.2 por ciento de la varianza (modelo 4, Tabla 4). El número de palabras de los apoderados durante el relato de los cuentos manifiesta una tendencia no significativa ($\beta=.216, t=1.954, p=.055$), al igual que el número de palabras del PE ($\beta=.182, t=1.927, p=.058$) (modelos 5 y 6, Tabla 4).

En síntesis, las variables de control del niño (NSE y lenguaje a los 12 meses) y de los apoderados (sensibilidad y mentalización) explican, respectivamente, 19.9 y 10.8 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses. Adicionalmente a estos aspectos, la interacción lúdica (escala de sensibilidad) y

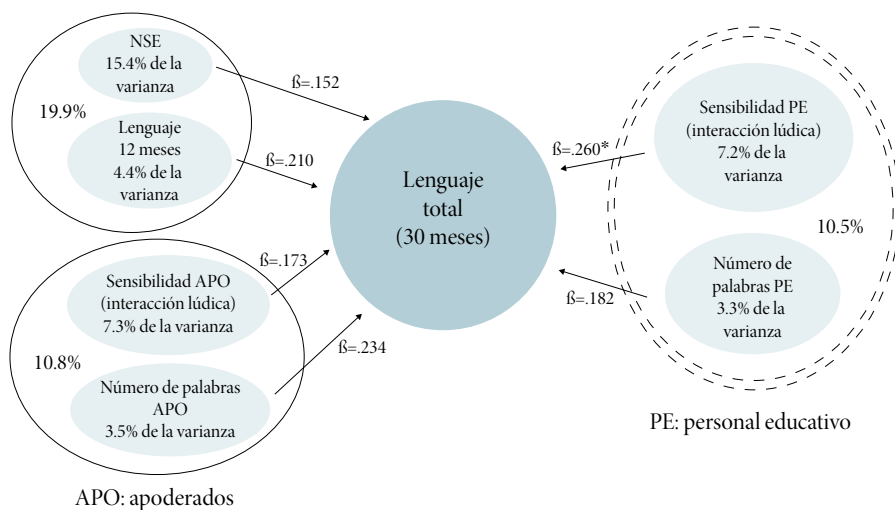
Tabla 4. Análisis de regresión jerárquica para nivel de lenguaje total a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5			Modelo 6		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(Constante)	12.449	1.852		10.189	2.145		5.231	2.778		-1.987	3.726		-1.658	3.656		-3.750	3.746	
NSE	4.432	1.222	.393*	3.237	1.341	.287*	2.370	1.328	.210~	2.526	1.271	.224~	1.877	1.289	.166	1.712	1.367	.152
Lenguaje 12 meses			.245	.124	.235~	.226	.119	.217~	.174	.115	.167	.217	.115	.209	.218	.113	.210~	
Interacción lúdica apoderado							3.021	1.137	.284*	2.785	1.090	.262*	1.878	1.165	.177	1.834	1.142	.173
Interacción lúdica personal educativo										3.619	1.310	.274*	3.499	1.285	.265*	3.433	1.261	.260*
Número de palabras apoderado													.012	.006	.216~	.013	.006	.234*
Número de palabras personal educativo															.013	.007	.182~	
R ²			.154			.199			.272		.345		.379		.412			
F			13.148*			3.920~			7.062*		7.630*		3.819~		3.714~			

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ~ $p<0.09$

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE para el lenguaje total infantil



Fuente: elaboración propia.

el número de palabras (instrumento de mentalización) del PE, contribuye con un 10.5 por ciento adicional. La Fig. 1, ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

Análisis de regresión del lenguaje expresivo a los 30 meses

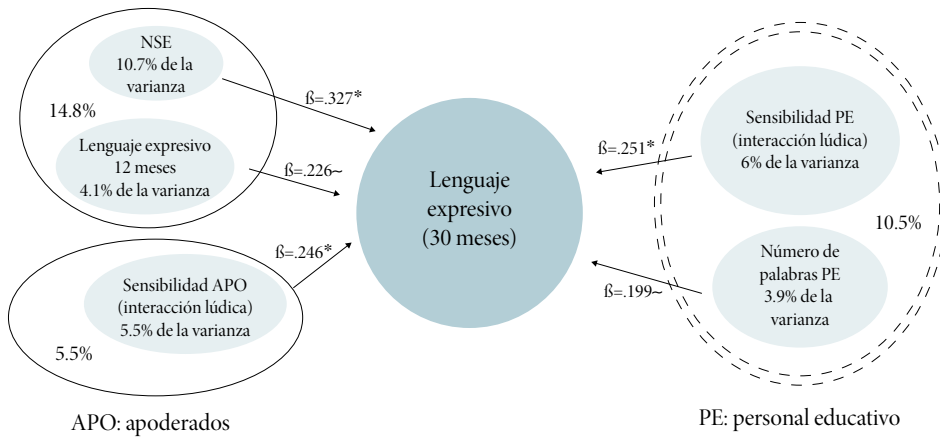
Para este modelo también se incluyeron solamente la escala de interacción lúdica (sensibilidad) y el número de palabras (mentalización) del PE, por ser las que aportan una contribución significativa al lenguaje expresivo de los niños a los 30 meses de edad. Para el análisis de regresión jerárquica del lenguaje expresivo, se agregó primero el NSE (modelo 1, Tabla 5); y luego el lenguaje expresivo a los 12 meses (modelo 2). Posteriormente, en el modelo 3 se agregó la interacción lúdica de los apoderados, y en el modelo 4 se agregó la interacción lúdica del PE. Finalmente, se incluyó el número de palabras del PE (modelo 5), con lo que se generaron cinco modelos de regresión (Tabla 5). No se incluye dicha variable en los apoderados por no

ser significativa. El modelo completo explica 28.2 por ciento de la varianza total del lenguaje expresivo a los 30 meses ($F(4, 70) = 5.939, p = .000$).

Nuevamente el NSE es un predictor significativo ($\beta = .327, t = 2.954, p = 0.04$) (modelo 1, Tabla 5), pero al incluir las demás variables pierde significancia. El lenguaje expresivo a los 12 meses manifiesta una tendencia no significativa ($\beta = .226, t = 1.854, p = .068$). El puntaje de interacción lúdica del apoderado es un predictor significativo ($\beta = .246, t = 2.204, p = .031$), ya que aporta un 5.5 por ciento a la explicación de la varianza (modelo 3, Tabla 5) y se mantiene significativo en el modelo final. Igualmente, el puntaje de interacción lúdica del PE es un predictor significativo ($\beta = 2.51, t = 2.381, p = .020$), que aporta un 6 por ciento de varianza adicional explicada, y se mantiene significativo en el modelo final. Finalmente, el número de palabras del PE manifiesta una tendencia no significativa ($\beta = .199, t = 1.963, p = .054$).

En síntesis, en el modelo final las variables de control del niño (NSE y lenguaje expresivo a los 12 meses), y de los apoderados

Figura 2. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE al lenguaje expresivo del niño



Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Análisis de regresión jerárquica para subescala de lenguaje expresivo a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(constante)	5.429	1.007		4.400	1.135		2.161	1.502		-1.368	2.077		-2.624	2.134	
NSE	1.952	.661	.327*	1.342	.729	.225~	1.000	.727	.167	1.120	.706	.187	.997	.695	.167
Lenguaje expresivo 12 meses				.224	.121	.226~	.192	.119	.194	.135	.117	.137	.158	.116	.160
Interacción lúdica apoderado							1.396	.633	.246*	1.294	.615	.228*	1.296	.603	.228*
Interacción lúdica personal educativo										1.763	.741	.251*	1.693	.727	.241*
Número de palabras personal educativo													.008	.004	.199~
R ²		.107		.147		.202		.262		.301					
F		8.727*		3.436~		4.857*		5.668*		3.853~					

* p<0.05 ** p<0.01 ~ p<0.09

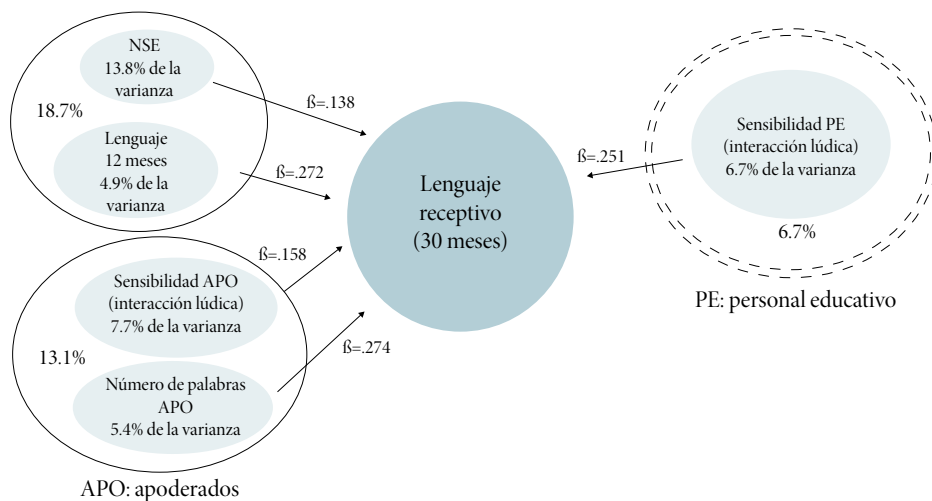
Fuente: elaboración propia.

(sensibilidad) explican 14.8 y 5.5 por ciento de la varianza total del lenguaje expresivo a los 30 meses. La contribución del PE con la sensibilidad (escala de interacción lúdica) y número de palabras es de un 9.9 por ciento adicional. La Fig. 2 ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

Análisis de regresión del lenguaje receptivo a los 30 meses

Similar a modelos anteriores, para el análisis de regresión jerárquica del lenguaje receptivo se incluyeron, en orden: el NSE, el lenguaje receptivo a los 12 meses, la escala de interacción lúdica de

Figura 3. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE para el lenguaje receptivo



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Análisis de regresión jerárquica para subescala de lenguaje receptivo a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(constante)	7.211	1.017		6.191	1.108		3.331	1.494		-.462	.2024		-.220	1.957	
NSE	2.301	.674	.371*	1.868	.691	.301*	1.314	.692	.212~	1.292	.665	.208~	.857	.666	.138
Lenguaje receptivo 12 meses				.213	.102	.232*	.214	.098	.291*	.193	.094	.210*	.250	.094	.272*
Interacción lúdica apoderado							1.698	.624	.291*	1.540	.602	.264*	.920	.634	.158
Interacción lúdica personal educativo										1.883	.709	.262*	1.794	.686	.251*
Número de palabras apoderado													.008	.003	.274*
R ²		.138			.187			.264			.331			.385	
F		11.669*			4.343*			7.410*			7.046*			6.059*	

* p<0.05 ** p<0.01 ~ p<0.09

Fuente: elaboración propia.

los apoderados y del PE, y luego el número de palabras de los apoderados. No se incluye dicha variable en el PE por no ser significativa. El modelo completo explica un 38.5 por ciento de la varianza total del lenguaje receptivo de los niños a los 30 meses ($F(5, 69)=6.281, p=.000$) (Tabla 6).

El NSE es un predictor significativo ($\beta=.371, t=3.416, p=.001$), ya que explica un 13.8 por

ciento de la varianza del lenguaje receptivo del niño a los 30 meses (Modelo 1, Tabla 6), pero pierde su significancia en el modelo final. El lenguaje receptivo a los 12 meses es un predictor significativo ($\beta=.232, t=2.084, p=.041$), ya que aporta a 4.9 por ciento a la varianza, y se mantiene como un predictor significativo en el modelo final. El puntaje de interacción lúdica

de apoderados también es un predictor significativo ($\beta=.291$, $t=2.722$, $p=.008$), pues aporta un 7.7 por ciento de varianza. Igualmente, la interacción lúdica del PE es un predictor significativo ($\beta=.262$, $t=2.655$, $p=0.10$) y aporta un 6.7 por ciento de la varianza. Finalmente, el número de palabras de los apoderados es un predictor significativo ($\beta=.274$, $t=2.461$, $p=0.16$), que contribuye con 5.4 por ciento de la varianza total del lenguaje a los 30 meses.

En síntesis, las variables de control del niño (NSE y lenguaje a los 12 meses), y de los apoderados (sensibilidad y número de palabras), explican 18.7 y 13.1 por ciento de la varianza del lenguaje receptivo a los 30 meses, mientras que la contribución del personal educativo con la interacción lúdica (sensibilidad) es de 6.7 por ciento. La Fig. 3 ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

DISCUSIÓN

Un primer objetivo de este estudio fue analizar la asociación entre la sensibilidad (puntaje total y tres escalas: interacción lúdica, sintonía y responsividad) del PE con el lenguaje expresivo y receptivo de los niños a los 12 meses. Los resultados presentados muestran que al controlar el NSE de los niños se observa una leve asociación, no significativa, entre un mayor puntaje en la escala de interacción lúdica en el personal educativo y un mayor lenguaje expresivo en los niños a esa edad. Si bien esta asociación no es significativa a esta edad, los resultados de los análisis predictivos muestran que estas variables se constituyen como predictores del lenguaje infantil a los 30 meses (se discutirá más adelante), lo cual pone en evidencia la importancia del rol de la interacción lúdica en el lenguaje expresivo.

El segundo objetivo de este estudio fue analizar la asociación concurrente entre mentalización (categoría mentalización y ocho referencias) del personal educativo con el lenguaje expresivo y receptivo de los niños a los 12 meses. Los resultados desafiaron las hipótesis

esperadas, ya que no se observaron relaciones significativas entre la calidad de la mentalización y el uso de referencias mentales en el relato del cuento en el lenguaje de los niños a los 12 meses. Según la evidencia encontrada en otros estudios, las interacciones mentalizantes del adulto a los 30 meses del niño, predicen un mayor lenguaje a los 48 o 60 meses, tal como lo muestran investigaciones basadas en la teoría de la mente del niño (Meins *et al.*, 2003; Taumoepeau y Ruffman, 2008; Laranjo *et al.*, 2010). Lo anterior llevaría a suponer que, si bien las características de interacción influyen en el desarrollo lingüístico, este efecto podría ser significativo en la interacción con niños de edades mayores a los de la muestra de este estudio, lo cual explicaría por qué no se observó esta asociación en nuestro análisis. Sería oportuno, en futuras investigaciones, estudiar la influencia de la mentalización del PE en niños de mayor edad.

Por otro lado, los únicos hallazgos encontrados entre variables de mentalización y lenguaje son dos asociaciones inversas con el lenguaje, específicamente, cuando hay una mayor expresión de palabras relacionadas con referencias de estados físicos, el lenguaje receptivo es menor, y entre mayor es el uso de referencia de atributos psicológicos, el lenguaje expresivo es menor. Estos resultados pueden interpretarse como un aumento de ciertas referencias específicas cuando el lenguaje de los niños es más bajo; estas referencias del PE tienen un rol de apoyo a las dificultades de lenguaje de los niños, más que directamente promover un mayor lenguaje (a diferencia de la sensibilidad). Cabe considerar que en este estudio sólo se evaluó la frecuencia de las referencias (número de veces que el PE menciona una palabra de un tipo de referencia), pero no se analizó la adecuación de estas referencias en la interacción con el niño. Así, una mayor referencia puede aludir a una misma palabra que se repite varias veces (ej. estados físicos, “parece que el oso tiene hambre, sí tiene hambre, mira sí, sí, tiene hambre”), donde la misma referencia se repite varias veces, ya sea

como una forma de atraer la atención del niño o de estimular su lenguaje, aunque también podría ser un discurso negativo y carente de empatía (por ejemplo, de atributos psicológicos: “el oso se está portando mal, sí, mira, llora mucho, es un oso muy porfiado”), aspectos que no se incluyeron en este estudio y que deberían tomarse en cuenta en el futuro.

Otro objetivo de esta investigación fue analizar la contribución de la mentalización y la sensibilidad en la interacción del PE con el niño de 12 meses sobre el lenguaje a los 30 meses. Los resultados mostraron una contribución, principalmente cuando el PE tiene una adecuada interacción lúdica (escala de sensibilidad) y un amplio número de palabras (medida en mentalización). Estos resultados se relacionan con estudios previos, los cuales muestran que la sensibilidad del cuidador, sostenida en el tiempo, logra tener un alto impacto en el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006; Simó y D’Ocon, 2011). Dado lo anterior, se podría suponer que una adecuada interacción lúdica permite un clima adecuado para el aprendizaje que promueve espacios de atención conjunta entre el niño y educador (Baldwin y Moses, 2001 cit. en Strasser *et al.*, 2012; Carpenter, *et al.*, 1998). Por otro lado, se observa que la contribución que realiza una interacción lúdica y sensible del PE con el niño es casi tan influyente como el NSE, el cual, a pesar de tener un peso significativo en el lenguaje, pierde significancia al incluir las demás variables, sobre todo la interacción lúdica (de PE y apoderados). Esto significa que, si bien el NSE (como los estudios nacionales e internacionales lo confirman) es una variable que influye en el lenguaje (Hart y Risley, 1995), el rol que cumplen los cuidados de calidad en la primera infancia podría hacer la diferencia, sobre todo en los niños más desventajados (Heckman, 2002; Tokman, 2010). Esto resultados confirman que el PE que trabaja en salas de cuna puede favorecer la disminución de la brecha en los cuartiles más bajos, al establecer

con el niño una relación sensible y lúdica; y esto resalta y enfatiza el alto aporte de las interacciones de calidad en los primeros años de los niños en el desarrollo lingüístico a corto y largo plazo.

Estos resultados son de gran relevancia en el marco de las reformas educacionales, ya que muestran que una interacción lúdica sensible del personal educativo cuando los niños tienen 12 meses contribuye al lenguaje a corto y a largo plazo, y se constituye como una competencia del educador que puede ser incluida en el currículo de la formación inicial del PE. Además, estos resultados invitan a reflexionar acerca de la importancia de una adecuada interacción con el niño a través del juego; esto implica mantener una actitud sensible, ser capaz de tomar en cuenta las iniciativas del niño e incorporarlas en el juego, alternar los turnos de manera equilibrada, proponer juegos con el objetivo de mantener un juego entretenido para el niño —y no simplemente mostrar o pasarle juguetes o invitarle a jugar solo—, así como proponer juegos que sean desafiantes y apropiados a su nivel de desarrollo y que, además, estimulen su zona de desarrollo próximo. Esta actitud sensible permite el desarrollo de una relación de seguridad y confianza que estimula al niño a explorar y experimentar los recursos a su alrededor (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004) y favorece un mejor desarrollo lingüístico.

Este resultado es acorde a los cambios esperados por las reformas educacionales en Chile, las cuales se han centrado en fortalecer aspectos metodológicos de la práctica pedagógica, los cuales incluyen no sólo aspectos cognitivos, sino también afectivos, como establecer vínculos afectivos sólidos entre educadores y niños, y promover un clima de afecto y seguridad (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en Sánchez y Gómez, 2010), mismos que influyen en todos los aspectos del desarrollo infantil.

Otro aspecto del PE que mostró predecir las habilidades lingüísticas del niño fue el número de palabras usadas en los cuentos,

donde, además, el número de palabras del PE tuvo un mayor peso en el lenguaje expresivo en relación al receptivo. Este resultado es coherente con estudios previos que muestran una importante contribución del volumen de palabras por parte de los cuidadores al vocabulario del niño (lenguaje expresivo) (Dickinson y Porche, 2011; Hart y Risley, 1995; Huttenlocher *et al.*, 2002). Si bien este resultado confirma las investigaciones previas, poco se ha encontrado sobre un aporte diferenciado que realicen padres y educadores en el lenguaje, si bien el número de palabras usadas por el PE es el factor más influyente en el lenguaje expresivo. Esto podría tener relación con el ambiente estimulante que ofrece la sala cuna en la vida del niño, en donde las experiencias son variadas y novedosas (cuentos, canciones, materiales didácticos, etcétera), a diferencia de lo que sucede en la interacción madre-hijo, en la cual, sobre todo en niños de NSE medio-bajo, suelen ser poco variadas y en menor cantidad, además de que la estimulación y el aprendizaje de nuevas palabras es reducido (Hart y Risley, 1995).

A modo de conclusión, la presente investigación logró identificar una asociación entre algunos aspectos de la sensibilidad sobre el lenguaje de los niños a los 12 y 30 meses, específicamente la interacción lúdica, la cual tiene un mayor efecto a mediano plazo. En el caso de la mentalización, no se encontró asociación entre los aspectos evaluados y el lenguaje de los niños a corto y a largo plazo; sólo se encontró una fuerte relación predictiva entre un amplio discurso del PE en el relato del cuento (al evaluar la mentalización) con el lenguaje de los niños a los 30 meses (receptivo y expresivo). Al parecer, la sensibilidad del PE a la edad de 12 meses es más influyente en el lenguaje de los niños a los 30 meses, que su mentalización. En su primer año de vida el niño necesita una relación segura con el adulto, lo que lo hace más susceptible a necesitar interacciones sensibles que sustenten la base de un adecuado clima de aprendizaje (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004); en cambio, las interacciones mentalizantes podrían

ser más influyentes en edades posteriores a la edad de esta muestra, tal como lo evidencian otros estudios con niños de 30, 45 y 60 meses (Laranjo *et al.*, 2010; Meins *et al.*, 2003; Tau-moepeau y Ruffman, 2008).

Los resultados de esta investigación resultan ser poco concluyentes en el caso de la mentalización. Se sugiere que en investigaciones futuras se analicen asociaciones de estas variables con niños de mayor edad, y se realicen análisis detallados del discurso y de la calidad de las referencias mentales utilizadas en el intercambio con el niño; lo anterior podría esclarecer el papel de la mentalización en el desarrollo lingüístico del niño. Sin embargo, estos resultados sí aportan a una línea de investigación que ha sido poco abordada: la relación entre las competencias del personal educativo y el lenguaje infantil. Se ha podido mostrar que el PE cumple un papel influyente y se obtuvo evidencia que demuestra la importancia de enriquecer los espacios de aprendizaje a través del juego, así como la necesidad de aumentar la cantidad de palabras en la interacción con los niños de 12 a 30 meses de edad en contextos educativos chilenos. Este estudio permitió, por otro lado, diferenciar el aporte que realizan los PE y los apoderados al lenguaje de los niños.

Estos resultados aportan evidencias acerca de la importancia del desarrollo de competencias emocionales (involucramiento sensible) en el PE en la formación inicial y su influencia en el desarrollo lingüístico del niño; además, contribuyen al diseño de intervenciones educativas que orienten, a partir del fortalecimiento de competencias en el PE, a la estimulación del lenguaje desde edades tempranas, y a propiciar una mejor calidad en las salas cunas y un ambiente protector con efecto compensatorio en los niños de sectores más desventajados.

Finalmente, este estudio aporta evidencia de la importancia del rol del educador de primera infancia en el desarrollo de los niños en países de América Latina, que podrían ser útiles para el diseño de las reformas educativas que se diseñan y ejecutan actualmente.

REFERENCIAS

- ADIMARK (2000), "El nivel socio económico ESO-MAR. Manual de aplicación", en: <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESO-MAR.pdf> (consulta: 7 de enero de 2016).
- AHNERT, Lieselotte, Martin Pinquart y Michael E. Lamb (2006), "Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Providers: A meta-analysis", *Child Development*, vol. 77, núm. 3, pp. 664-678.
- AINSWORTH, Mary, Mary Blehar, Everett Waters y Sally Wall (1978), *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BAYLEY, Nancy (2006), *Scales of Infant and Toddler Development*, San Antonio Texas, PsychCorp.
- BEHRENS, Kasuko, Andrea Parker y John Haltigan (2011), "Maternal Sensitivity Assessed During the Strange Situation Procedure Predicts Child's Attachment Quality and Reunion Behaviors", *Infant Behavior & Development*, vol. 34, núm. 2, pp. 378-381.
- BELL, Martha Ann y Susan Calkins (2010), "Integrating Emotion and Cognition in Developmental Research", en Susan Calkins y Martha Ann Bell (eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 247-251.
- CARPENTER, Malinda, Katherine Nagell y Michael Tomasello (1998), "Social Cognition, the Joint Attention, and the Communicative Competence of 9 to 15 Months of Age", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 63, núm. 4, pp. 1-174.
- COLE, Pamela, Laura Marie Armstrong y Caroline Pemberton (2010), "The Role of Language in the Development of Emotion Regulation", en Susan Calkins y Martha Ann Bell (eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 55-77.
- COMMODARI, Elena (2013), "Preschool Teacher Attachment, School Readiness and Risk of Learning Difficulties", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, núm. 1, pp. 123-133.
- DEGOTARDI, Sheila y Naomi Sweller (2012), "Mind-mindedness in Infant Child-Care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, núm. 2, pp. 253-265.
- DENHAM, Susan, Hideko Bassett y Katherine Zinsser (2012), "Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence", *Early Childhood Education Journal*, vol. 40, núm. 3, pp. 137-143.
- DICKINSON, David y Michelle Porche (2011), "Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-grade Language and Reading Abilities", *Child Development*, vol. 82, núm. 3, pp. 870-886.
- FARKAS, Chamarrita, María Pía Santelices y Erika Himmel (2011), "Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as)", Proyecto Fondecyt N° 1110087, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile-Escuela de Psicología.
- FARKAS, Chamarrita, Claudia Carvacho, Francisca Galleguillos, Fernanda Montoya, Francisca León, María Pía Santelices y Erika Himmel (2015), "Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 16-33.
- FARKAS, Chamarrita, Katherine Strasser, Gabriela Badilla y María Pía Santelices (2017), "Mentalization in Chilean Educational Staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?", *Early Education and Development*. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>
- FONAGY, Peter, George Gergely, Elliot L. Jurist y Mary Target (2002), *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*, Londres, Other Press.
- HART, Betty y Todd Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Brookes.
- HIRSH-PASEK, Kathy y Margaret Burchinal (2006), "Mother and Caregiver Sensitivity over Time: Predicting language and academic outcomes with variable and Person-centered approaches", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, núm. 3, pp. 449-485.
- HECKMAN, James (2002), "El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano", *Revista Infancias Imágenes*, vol. 10, núm. 1, pp. 97-109.
- HOWES, Carolee (1997), "Children's Experience in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult-Child Ratio", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, núm. 3, pp. 404-425.
- HOWES, Carolee y Ellen Smith (1995), "Children and their Caregivers: Profile of relationships", *Social Development*, vol. 4, núm. 1, pp. 44-61.
- HUTTENLOCHER, Janellen, Marina Vasilyeva, Elina Cymerman y Susan Levine (2002), "Language Input at Home and at School: Relation to

- child syntax”, *Cognitive Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 337-374.
- LARANJO, Jessica, Annie Bernier y Elizabeth Meins (2008), “The Associations between Maternal Mental Mind and Infant Attachment Security: Investigating the mediating role of maternal sensitivity”, *Infant Behavior & Development*, vol. 31, núm. 4, pp. 688-695.
- LARANJO, Jessica, Annie Bernier, Elizabeth Meins y Stephani Carlson (2010), “Early Manifestations of Children’s Theory of Mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment”, *Infancy*, vol. 5, núm. 3, pp. 300-323.
- LEIGH, Patricia (2011), “Maternal Sensitivity and Language in Early Childhood: A test of the transactional model”, *Perceptual and Motor Skills*, vol. 113, núm. 1, pp. 281-299.
- LUNDY, Brenda L. (2003), “Father and Mother Infant Face to Face Interactions: Differences mind-related comments and infant attachment?”, *Infant Behavior and Development*, vol. 26, núm. 2, pp. 200-212.
- MANLOVE, Elizabeth, Vázquez Arcel y Vernon-Feagans Lynne (2008), “The Quality of Caregiving in Child Care: Relations to teacher complexity of thinking and perceived supportiveness of the work environment”, *Infant and Child Development*, vol. 17, núm. 3, pp. 203-222.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2001), “Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers’ comments of infants’ mental processes predict security of attachment at 12 months”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, núm. 5, pp. 637-648.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Rachel Wainwright, David Clark-Carter, Mani Das Gupta, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2003), “Pathways to Understanding Mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness”, *Child Development*, vol. 74, núm. 4, pp. 1194-1211.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000), “The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development”, *Child Development*, vol. 71, núm. 4, pp. 960-980.
- PIANTA, Robert C. y Megan W. Stuhlman (2004), “Teacher-Child Relationships and Children’s Success in the First Years of School”, *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 3, pp. 444-458.
- SÁNCHEZ, Gabriela y Rafael Gómez (2010), *Diagnóstico de la educación parvularia: estudio de cincuenta centros educacionales de la Región Metropolitana*, Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos.
- SANTELICES, María Pía, Claudia Carvacho, Chamarrita Farkas, Francisca León, Francisca Galleguillos y Erika Himmel (2012), “Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: construcción y análisis preliminar de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A.”, *Terapia Psicológica*, vol. 30, núm. 3, pp. 19-29.
- SCHONHAUT, Luisa, Mariangela Maggiolo, Zulema Barbieri, Paulina Rojas y Ana María Salgado (2007), “Dificultades de lenguaje en prescolares: concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica”, *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 78, núm. 4, pp. 369-375.
- SIMÓA, Sandra y Ana D’Ocon (2011), “La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad materna: su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 34, núm. 4, pp. 481-493.
- STERN, Daniel N. (1985), *The Interpersonal World of the Infant: A view from psychoanalysis and development psychology*, Nueva York, Basic Book.
- STRASSER, Katherine, Susana Mendive y María Inés Susperreguy (2012), “Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos”, en Isidora Mena, María Rosa Lissi, Lida Alcalay y Neva Milicic (eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 299-328.
- TAUMOEPEAU, Mele y Ted Ruffman (2008), “Stepping Stones to Others’ Minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months”, *Child Development*, vol. 79, núm. 2, pp. 284-302.
- TOKMAN, Andrea (2010), “Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas”, Santiago de Chile, Serie de Políticas Públicas UDP, Documento de trabajo núm. 5, en: www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67 (consulta: 18 de enero de 2016).
- TREVIÑO, Ernesto, Gabriela Toledo y Magdalena Cortínez (2011), “¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina?”, Documento de Trabajo CPCE, núm. 24, en: <http://www.eduglobal.cl/download/Eduglobal04.pdf> (consulta: 18 de enero de 2016).
- VYGOTSKY, Lev S. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Paidós.

El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas

CAROLINA URBINA HURTADO* | VERÓNICA LÓPEZ LEIVA**
JUAN PABLO CÁRDENAS-VILLALOBOS***

Comprender la dinámica de las relaciones sociales entre pares dentro de la escuela puede orientar la toma de decisiones estratégicas para mejorar la convivencia. Los sociogramas —fotografías de un momento particular de esas relaciones— son una herramienta útil para su descripción, análisis y reflexión. A través de entrevistas al profesorado y otros profesionales de la escuela, se indagó acerca del uso de los sociogramas, a partir de la caracterización de la estructura de la red en 12 cursos de primaria. Dado que el análisis del entramado social a través de la teoría de redes proporciona información que no es percibida a simple vista, los sociogramas son una herramienta útil no sólo para la comprensión de las dinámicas relacionales en la escuela, sino también para la programación estratégica de acciones sistémicas de mejora de la convivencia y para la reflexión sobre las creencias docentes sobre las dinámicas relacionales en el aula.

Palabras clave

Redes sociales
Relaciones
interpersonales
Grupo de pares
Creencias del profesor
Mejoramiento

Understanding the dynamic of social relationships between peers in a school can provide guidance for strategic decision-making to improve these relationships. Sociograms—images of a particular moment of these relationships—are a useful tool for description, analysis and reflection. Through interviews with teaching staff and other professionals in the school, the use of sociograms was studied, based on the type of network structure in 12 primary-school courses. Analyzing social connections through the theory of networks reveals information not normally visible, and sociograms are not only useful tools to understand relational dynamics in the school, but also to make strategic programs of systemic actions to improve the school environment and to reflect on teachers' beliefs about relational dynamics in the classroom.

Keywords

Social networks
Interpersonal
relationships
Peer group
Teacher's beliefs
Improvement

Recepción: 12 de junio de 2017 | Aceptación: 13 de diciembre de 2017

- * Investigadora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) (Chile). Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Líneas de investigación: concepciones docentes; inclusión educativa; convivencia escolar. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con P. Basualto, C. Durán y P. Miranda), "Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 355-374. CE: carolina.urbina@pucv.cl
- ** Profesora de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile); directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva; directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES). Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Líneas de investigación: convivencia escolar; políticas educativas; inclusión educativa. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con M. Bilbao y J. Rodríguez), "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101. CE: veronica.lopez@pucv.cl
- *** Director de Net-Works. Doctor en Sistemas Complejos por la Universidad Politécnica de Madrid (España). Líneas de investigación: complejidad; redes complejas; crisis social; producción científica. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con I. Gonzáles, G. Vidal y M.A. Fuentes), "Does Network Complexity Help Organize Babel's library?", *Physica A*, vol. 447, núm. 1, pp. 188-198. CE: juanpablo@net-works.cl

INTRODUCCIÓN¹

Las estrategias de mejora y construcción positiva de la convivencia escolar se han convertido, en el último tiempo, en un tema relevante para muchos centros educativos chilenos (López *et al.*, 2011; López *et al.*, 2012; Villalobos-Parada *et al.*, 2016). Desde la reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, PROMEDLAC VII, en 2001, todos los ministerios de educación de América Latina y el Caribe han reconocido la necesidad de mejorar la convivencia en las escuelas y disminuir los índices de violencia escolar. Esto fue ratificado al declarar esa misma década como la “década internacional por la cultura de la paz y la no-violencia” (UNESCO, 2007).

Si bien es cierto que desde el año 2002 se comenzaron a desarrollar modificaciones a la política de convivencia escolar en Chile, no fue sino hasta 2015 que la actualización de dicha política (MINEDUC, 2015; Villalobos-Parada *et al.*, 2016) comenzó a poner mayor atención a las interacciones dentro de la escuela.

La convivencia escolar, desde la óptica de Chaparro *et al.* (2015), es un proceso social y se forma a partir de las interacciones cotidianas entre las personas; constituye así una “vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre las personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto” (Chaparro *et al.*, 2015: 22). Para Maturana (1990), por su parte, la convivencia implica un encuentro con el otro que es central en el proceso de educar. La educación ocurre todo el tiempo, de manera recíproca; los educandos confirman, en su vivir el mundo, lo que vivieron en su educación. Desde estas perspectivas, las prácticas relacionales, como las relaciones e interacciones interpersonales entre estudiantes en la escuela, conforman la esencia de la experiencia educativa.

Las dinámicas de convivencia en las escuelas pueden ser entendidas como dinámicas

colectivas que obedecen a las particularidades del sistema que las cobija; es en ese sistema donde se tejen las relaciones que operan dentro de él (Urbina y López, 2014). En este sentido, un enfoque de convivencia escolar ha de ser inclusivo, formativo y sistémico; y ha de reconocer, en la diversidad, un potencial de transformación de las diferentes prácticas instaladas en las estructuras y en la vida cotidiana de las escuelas (López *et al.*, 2011).

La necesidad de comprender y mejorar la convivencia de las escuelas ha sido reportada a través de una variedad de estudios empíricos en las últimas décadas. Por ejemplo, se ha evidenciado una percepción de un mayor número de problemas de convivencia en las escuelas (Fernández, 1998; López *et al.*, 2012), así como una individualización de la violencia escolar y la externalización de la responsabilidad (López *et al.*, 2011); se ha reconocido el valor de un buen clima escolar en la calidad de los aprendizajes y satisfacción con la vida del alumnado (Fernández, 1998; Cohen, 2006; López *et al.*, 2012; Villalobos-Parada *et al.*, 2016); y se ha comprobado el desgaste que implica para el profesorado resolver conflictos relacionales en la escuela, y en el aula en particular (Morales *et al.*, 2014; Muñoz *et al.*, 2006; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003).

En el plano de las estrategias utilizadas, estudios de investigadores chilenos como los de Magendzo *et al.* (2012) y Carrasco *et al.* (2012) evidencian la utilización de estrategias tanto punitivas como formativas para la regulación de la convivencia escolar en las escuelas, e identifican una evidente tensión entre ambas, las cuales, a su vez, se relacionan con políticas públicas híbridas (sancionadoras y formadoras) de convivencia escolar. Las estrategias punitivas instalan el miedo o la sanción como métodos de control y producen efectos adversos, como la excesiva atención en los resultados académicos, estrés, malestar docente y poco

¹ Esta investigación es parte del proyecto Fondecyt N° 3140204 “El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa”, financiado por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT). También colaboraron en el desarrollo de esta investigación el proyecto FONDECYT 1140960 y PIA Conicyt CIE 160009.

espacio para aprender de la experiencia, entre otras (López, 2014; López *et al.*, 2015). En las estrategias formativas-promocionales, las metas se relacionan con el empoderamiento de la escuela y su comunidad a través de la reflexión sobre sus propias prácticas para la resolución de sus problemáticas (Astor y Benbenishty, 2006; López, 2014; Urbina y López, 2014).

En consecuencia, se está haciendo evidente la complejidad de las temáticas relacionadas con la comprensión y mejora de la convivencia escolar en las escuelas, así como la multiplicidad de factores que afectan su despliegue. Siguiendo lo planteado por López *et al.* (2012), esta investigación se construyó con base en la premisa de que la convivencia escolar debe ser estudiada y mejorada, considerando la interrelación entre los distintos elementos del sistema escolar, y el hecho de que éstos son dinámicos y, en muchos casos, emergentes (Barabási, 2016; Gómez, 2010; Cárdenas *et al.*, 2014). Toda organización humana, entre ellas la escuela, puede ser contemplada como un sistema (Fernández Enguita, 1999). Un sistema está compuesto por varias partes interconectadas cuyos vínculos tienen información adicional y oculta al observador, y cuya interacción da resultados que no pueden explicarse a partir del análisis aislado de sus partes (Cárdenas *et al.*, 2014).

El proceso educativo es dialéctico y, por tanto, debiera poner mayor énfasis en las dinámicas y relaciones, además de las estructuras (Gómez, 2010). Dentro de los ámbitos de mejora de la convivencia escolar, las relaciones interpersonales entre estudiantes ha sido uno de los principales focos para la mejora educativa. Hargreaves (1978) enunció la importancia de las relaciones interpersonales en la escuela para la construcción de un clima favorable de convivencia. Estas relaciones se construyen dentro y fuera del aula, a través de las relaciones cotidianas entre los estudiantes y los docentes. López *et al.* (2012) coinciden en analizar el plano intergrupalo, y sugieren que la intervención sobre los climas de aula puede disminuir los niveles de violencia.

Para abordar la mejora de la convivencia se han propuesto diferentes modelos, actividades y herramientas. En el ámbito de las relaciones entre pares, se han propuesto programas de mediación para la solución pacífica de conflictos, sistemas de ayuda entre iguales y guías de acción tutorial (Fernández, 1998; Fernández *et al.*, 2002; Torrego y Moreno, 2003, entre otros). En esta investigación se plantea un análisis que permite identificar cómo la comprensión de las dinámicas relacionales entre pares dentro del aula —consideradas a partir de herramientas sociométricas— puede facilitar la puesta en marcha de mejoras en la convivencia. De esta forma, tal como plantea Neal (2007), se reconoce que las relaciones entre estudiantes pueden conformar una estructura social definida por el patrón de conexiones entre ellos dentro de un contexto relacional, como lo es la escuela. Se entiende, además, que las redes sociales en la escuela determinan la cantidad de capital social que cada uno de sus integrantes puede disfrutar y su influencia en la toma de decisiones, además de reforzar el sentido de sí mismo (Rizzuto *et al.*, 2009).

Por ejemplo, algunas investigaciones han dado cuenta de la posición social de estudiantes con necesidades específicas (Koster *et al.*, 2007; Mand, 2007) y otras han utilizado las redes sociales para estudiar las normas sociales en la escuela a través del estudio de la estructura de las redes de amistad durante la adolescencia temprana (McCormick y Cappella, 2015). En suma, estas investigaciones han demostrado que es posible caracterizar a los individuos al observar la estructura y la dinámica de sus relaciones sociales (Hidalgo, 2014).

ANÁLISIS DE REDES SOCIALES EN EL AULA

Esta investigación se realizó desde la perspectiva de la teoría de las redes, de manera que se priorizan las relaciones entre los nodos (estudiantes) por sobre sus atributos individuales (McCormick y Cappella, 2015), y el foco se coloca en la estructura de la red. De esta forma,

a través de sociogramas se puede acceder a la estructura de la red social en un momento específico, tal como si se le tomara una fotografía.

Conviene mencionar que, en el plano contextual, la teoría de redes aporta una visión completa de la estructura de la red y, en el plano individual, las redes permiten atender a la posición de un individuo dentro de su contexto relacional (Neal, 2007). El estudio de las redes sociales, entonces, permite visualizar las relaciones entre pares en términos de nodos y enlaces (Hidalgo, 2014): los nodos corresponden a los individuos en un espacio relacional, y los enlaces representan las conexiones entre estos individuos (Barabási, 2016; McCormick y Cappella, 2015).

La teoría de las redes se ha utilizado para estudiar una variedad de estructuras matemáticas para modelar las relaciones entre pares de elementos de un determinado grupo, por ejemplo: teléfonos móviles (Hidalgo y Rodríguez-Sickert, 2008), estudiantes (Rizzuto *et al.*, 2009), proyectos universitarios (Urbina *et al.*, 2012) y políticos, intereses económicos (Cárdenas *et al.*, 2014), y producción intelectual de grupos de investigación (Pérez *et al.*, 2015), entre otros.

En el ámbito de las redes sociales entre estudiantes, las relaciones de preferencia entre pares se han utilizado para conocer las conexiones entre ellos con base en sistemas de nominación (McCormick y Cappella, 2015; Neal *et al.*, 2011; Velásquez *et al.*, 2013). Dado que los estudiantes pasan gran parte del día juntos, en la escuela, pueden reportar (nominar) fácilmente a quiénes prefieren para realizar distintas actividades. Los sistemas de nominación forman parte del análisis de redes sociales (SNA por sus siglas en inglés: *social network analysis*) (Rizzuto *et al.*, 2009) y aprovechan la riqueza del conocimiento que existe dentro de la red de pares (Velásquez *et al.*, 2013).

Para el análisis de las redes sociales en el aula, en esta investigación se identificarán al menos tres índices estructurales que permiten caracterizarlas: por una parte, la popularidad, a la cual se accede a partir del número

de nominaciones de preferencia que recibe un nodo (en este caso un estudiante). Otro índice es el *betweenness*, como medida de intermediación, el cual se basa en el número de veces en que un nodo (estudiante) permite comunicar a otros dos nodos de la red. En términos de información, un nodo con alto *betweenness* facilita el flujo de ésta dentro de la red, ya que, por su posición, conecta muchos caminos de información (Hidalgo, 2014; McCormick y Cappella, 2015; Neal, 2007). Y, por último, en esta investigación se indagará respecto de las estructuras de comunidad (Hidalgo, 2014) dentro de la red social, las cuales se conforman por un grupo de nodos (estudiantes) con una densidad de enlaces entre ellos superior a la que existe desde ellos hacia el resto de la red (Barabási, 2016).

Algunos autores aportan información acerca de las ventajas que tendría comprender las dinámicas relacionales en el aula para la puesta en marcha de estrategias de mejora en la convivencia. Por ejemplo, Neal *et al.* (2011) sugieren que conocer la estructura de las redes en el aula ayuda a comprender los diferentes mecanismos de influencia de las conductas individuales sobre la red social, y viceversa. De esta manera, los enlaces no sólo reflejan la transmisión de información dentro de la red, sino también los sentimientos subjetivos que acompañan las relaciones interpersonales (McCormick y Cappella, 2015).

Rizzuto *et al.* (2009), por su parte, han determinado que la densidad de la red social que se conforma en el aula es un importante predictor estadístico del rendimiento académico de los estudiantes. Así, una red de relaciones interpersonales cohesionada proporciona presión social hacia el logro de una uniformidad en opiniones y comportamiento dentro del grupo, de manera que las conexiones entre los nodos dentro de una red influyen en el comportamiento individual (Neal *et al.*, 2011; McCormick y Cappella, 2015).

Finalmente, la comprensión de las dinámicas relacionales por parte del profesorado

puede ser un elemento de interés, si se considera que el docente desempeña un papel fundamental para la gestión de las relaciones que los estudiantes generan entre ellos en la clase (Casassus, 2007). De esta forma, se entiende que el profesor tiene un rol mediador en las relaciones que se generan en el aula, y que puede ayudar a mejorar o deteriorar estas interacciones, dependiendo de cuál sea el patrón de actitudes y emociones para relacionarse que proponga (Casassus, 2007).

Por lo anteriormente expuesto, en esta investigación nos propusimos identificar cómo el uso de sociogramas puede ayudar a comprender las dinámicas relacionales entre pares dentro del aula, y facilitar la generación de propuestas de mejora en la convivencia. Específicamente los objetivos fueron: a) analizar elementos de la estructura de las redes sociales construidas en cada curso (popularidad, *betweenness*, comunidades); b) identificar los núcleos temáticos emergentes en el análisis de redes sociales para la mejora de la convivencia escolar por parte del profesorado y profesionales de apoyo; y c) analizar las potencialidades y limitaciones del uso de los sociogramas para el mejoramiento de la convivencia escolar.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo con un diseño mixto de investigación (Tójar, 2006). Es mixto puesto que el abordaje para la construcción de sociogramas es cuantitativo, y el análisis y reflexión sobre el uso de esos resultados para la mejora involucra metodología cualitativa.

Participantes

Participaron 280 estudiantes distribuidos en 12 cursos y tres escuelas primarias de la región de Valparaíso (Chile) (Tabla 1). Sólo participaron los cursos en los cuales se contó con más de 90 por ciento de cuestionarios contestados y con la entrevista al profesor jefe. Las escuelas participantes formaban parte de un proyecto de investigación mayor, relacionado con el estudio de los procesos de mejora de la escuela —agenciamiento colectivo— a partir del desarrollo de un estudio de caso múltiple (Urbina y López, 2014). En este contexto, las escuelas participantes aprovecharon la oportunidad de explorar y visualizar las relaciones entre los estudiantes a través de la construcción de sociogramas, con el fin de utilizar dicha información para la planificación o ajuste de los planes de mejora que estaban poniendo en marcha.

Tabla 1. Participantes

Escuela	Nº cursos	Nº estudiantes	Niveles	Nº profesores	Nº profesionales apoyo
Escuela 1	6	139	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º	6	0
Escuela 2	4	54	1º, 3º, 4º, kínder	4	1
Escuela 3	2	87	5º, 8º	2	2
TOTAL	12	280		12	3

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de producción de información

Cuestionario sociométrico

Se utilizó una de las variantes más simples para la aplicación de cuestionario sociométrico:

los cuestionarios por nominación de preferencias, en el cual se preguntaba sobre los compañeros(as) preferidos para jugar en el recreo. Dado que las escuelas 1 y 2 tenían cursos de menos de 20 estudiantes, se le solicitó a cada

estudiante cinco nominaciones. En la escuela 3, con 45 estudiantes por curso, se le solicitó a cada uno 7 nominaciones. El cuestionario sociométrico utilizado se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Cuestionario sociométrico utilizado

Nombre:	Curso:
1. Señala a 5 compañeros o compañeras de curso a los que elegirías para jugar o compartir en el recreo (Se despliega la lista del curso, en la cual el encuestado debe marcar 5 preferencias)	

Fuente: elaboración propia

Entrevistas

Luego de haber obtenido y visualizado los sociogramas, se realizaron entrevistas en profundidad a los profesores jefes (profesor tutor) de los cursos participantes. Adicionalmente, en dos escuelas participaron otros profesionales: el encargado de convivencia escolar (escuela 2) y el equipo de convivencia escolar, compuesto por la encargada de convivencia escolar y el psicólogo (escuela 3).

Las entrevistas fueron realizadas en dependencias de la escuela, en horarios acordados con cada participante, grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

El guion temático de todas las entrevistas se focalizó en los significados emergentes al momento de reflexionar y analizar la estructura de red visualizada a través de los sociogramas. En un primer momento, se introdujo a los participantes en los conceptos principales para la comprensión de las características y la estructura de la red social de cada curso. Luego, las preguntas indagaron en la interpretación del entrevistado sobre la representación gráfica del sociograma, el significado otorgado a dicha herramienta y la identificación de posibilidades para la mejora de la convivencia escolar a partir del análisis de la estructura de la red de relaciones sociales en la escuela.

Procedimiento

Esta investigación se realizó en dos etapas: la primera incluyó la confección y aplicación del cuestionario sociométrico en cada curso. Las condiciones de aplicación fueron consensuadas con los profesores a cargo del curso y el equipo de gestión de cada escuela. Desde 2° hasta 8° año básico,² el cuestionario fue aplicado de manera grupal por cada profesor en su curso. En cursos con alumnos más pequeños, es decir, de kínder a 1° básico, el cuestionario fue aplicado personalmente a cada niño/niña por un integrante del equipo investigador, en un horario convenido con su profesor y dentro de la jornada de clases. En todos los cursos, el cuestionario fue aplicado luego de al menos tres meses de iniciado el año escolar.

La segunda etapa de la investigación contempló el desarrollo de entrevistas con los profesores jefes (profesor tutor) de cada curso y/o profesionales de apoyo de la escuela. En todas las etapas de la investigación se consideraron los resguardos éticos pertinentes: se informó respecto a los objetivos del estudio y se firmó un consentimiento con los participantes para proteger la confidencialidad de los datos producidos.

Método de análisis de la información

Análisis cuantitativo. Los sociogramas se visualizaron utilizando los *softwares* Gephi (versión 0.9.1) y Cytoescape (versión 3.2.0), que abstraen la información a un grafo $G=(N,E)$, donde N corresponde al conjunto de estudiantes y E al conjunto de enlaces entre éstos. Para cada grafo G existe una representación $A(G)$ denominada matriz de adyacencia de los $N \times N$ estudiantes de un curso. Cuando el estudiante i prefiere al estudiante j , existe un enlace de i a j , por lo que $A_{ij}=1$. Si dicha preferencia no existe para con el estudiante j , entonces $A_{ij}=0$.

Estas matrices de adyacencia $A(G)$ también se utilizaron para detectar comunidades

² En el sistema educacional chileno, la enseñanza básica se divide en ocho niveles, desde primero a octavo año.

existentes dentro de cada curso, así como para identificar estudiantes mayormente preferidos en la red y reconocer a aquéllos situados estratégicamente. Si bien existen muchos algoritmos para detectar comunidades en redes (Lancichinetti y Fortunato, 2009), en esta investigación, y considerando que se trató de redes de tamaño pequeño, se utilizó la detección de grupos según el algoritmo de Blondel *et al.* (2008).

Análisis cualitativo. Para la construcción de las categorías se consideraron los elementos convergentes, emergentes y complementarios que se identificaron en las entrevistas, a través de un análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 1994). Dicho análisis fue facilitado por el uso del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 1.5.3).

Con el fin de realizar una triangulación de la información producida en este estudio (Flick, 2014), el sistema de categorías propuesto por el equipo de investigadores fue revisado por un juez externo, quien codificó de manera independiente el 5 por ciento de la información disponible a partir del sistema de categorías propuesta de manera inicial. Sólo fueron consideradas las categorías con más de 85 por ciento de acuerdo para presentar en el apartado de resultados. Las categorías temáticas finales se presentarán en el apartado de resultados.

RESULTADOS

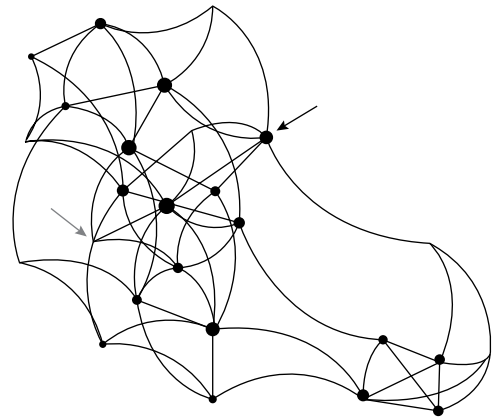
Descripción de la estructura de las redes sociales

Para el análisis y caracterización de las redes sociales se identificaron tres índices estructurales de la red, conformada en cada curso a partir de las nominaciones presentes en el cuestionario sociométrico: popularidad, *betweenness* y comunidades. Los dos primeros son índices de carácter individual, mientras el tercero (las comunidades) es de carácter social.

Popularidad

El índice de popularidad permitió identificar a los estudiantes más destacados en la red, según el número de nominaciones (preferencias) recibidas por parte de sus compañeros de curso.

Figura 1. Ejemplo de red social construida a partir del cuestionario de preferencias para estudiantes de cuarto año básico (Escuela 1)

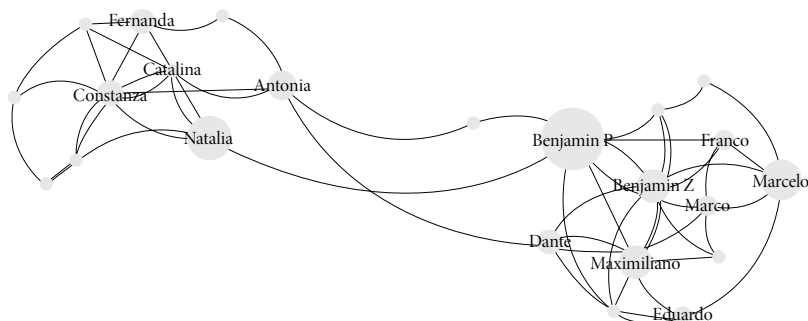


Fuente: elaboración propia.

En la Fig. 1 se presenta una red de preferencias formada por 26 estudiantes de 4° año básico, donde cada estudiante está representado como nodo (círculo) dentro de una red de relaciones construida a partir de las nominaciones de todos los estudiantes del curso. En la figura, el tamaño de los nodos indica el número de preferencias recibidas por cada estudiante, de manera que los círculos más grandes representan mayor cantidad de nominaciones recibidas de parte del resto de nodos de la red. Particularmente, en la Fig. 1 se señala con una flecha negra (derecha) al estudiante con mayor número de preferencias (círculo más grande), y con una flecha gris (izquierda) a un estudiante con pocas preferencias (círculo más pequeño).

El grado de preferencia indica el número de estudiantes que se prefieren directamente, y es una medida local de la importancia de un

Figura 2. Ejemplo de red de preferencias de estudiantes de primer año básico



Fuente: elaboración propia.

estudiante dentro del curso en el contexto del cuestionario aplicado. Del total de estudiantes, presentado en el ejemplo de la Fig. 1, cerca de 30 por ciento concentró la mayor parte de nominaciones (entre 5 y 6 nominaciones recibidas). Sin embargo, la medida de importancia según popularidad no considera el contexto generado por el conjunto de enlaces existentes entre otros estudiantes (Barabási, 2016), por ello, resulta interesante complementar el análisis con medidas como el *betweenness*, que se presenta a continuación.

Betweenness

El *betweenness* es una medida de centralidad que se basa en el número de veces que un nodo opera como “puente” para unir a todos los pares de nodos de la red (Barabási, 2016; Monge y Contractor, 2003; Neal, 2007; McCormick y Cappella, 2015). Así, un estudiante con un *betweenness* alto es aquél por el cual pasan muchas relaciones de preferencia entre todos los pares de estudiantes posibles y, por ende, es un nodo con una alta importancia para el flujo de información dentro de la red.

En la Fig. 2, donde se representan 23 estudiantes de primer año básico, se puede observar una red social en la cual el tamaño de los nodos representa su importancia según su grado de *betweenness*, es decir, su ubicación estratégica

en la red. Los enlaces en cada extremo indican preferencia mutua entre estudiantes.

Como se puede apreciar, el tamaño de los nodos es heterogéneo según grado de *betweenness*, y algunos estudiantes son claves para hacer conexiones intra e inter comunidades. Las comunidades están identificadas por los nombres de los estudiantes con mayor peso; de esta forma, se puede identificar con un alto grado de *betweenness* a dos de los nodos dentro de la red: “Benjamín P.”³ y “Natalia”, que son los que mejor conectan los dos grupos mayoritarios que se visualizan en esta red social.

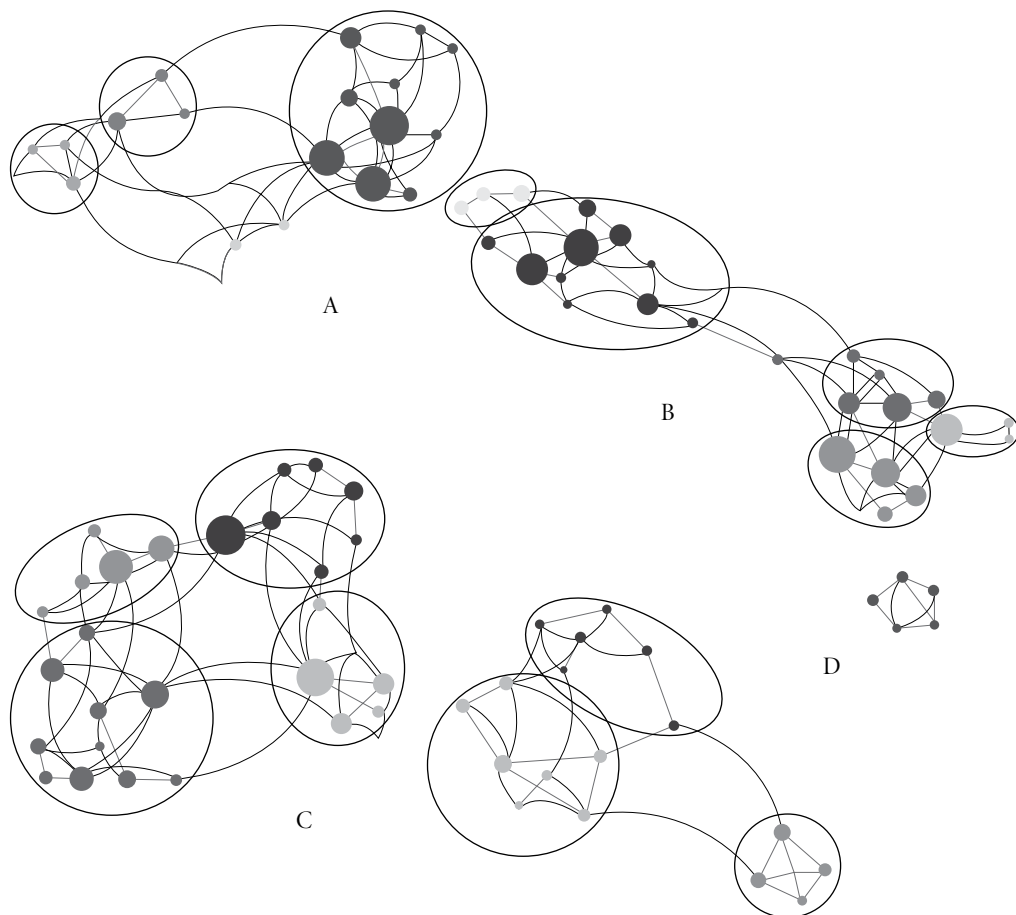
Comunidades

Una comunidad representa un grupo de nodos que tiene una densidad de enlaces entre ellos superior a la que tiene con el resto de la red (Barabási, 2016). Es decir, son aquellos grupos densamente conectados entre sí, pero pobremente conectados con otros grupos.

No todas las redes tienen este tipo de estructuras, por lo que su presencia indica que en la red analizada efectivamente existe cierto orden (Barabási, 2016). La estructura de comunidades es una caracterización sumamente importante en las redes, ya que indica la presencia de grupos con identidad propia, misma que juega un papel determinante en el comportamiento de la red.

³ Los nombres de los participantes utilizados en todo el artículo corresponden a seudónimos.

Figura 3. Ejemplos de sociogramas correspondientes a 4 cursos



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 3 muestra ejemplos de comunidades correspondientes a cuatro niveles educativos diferentes. Cada círculo indica una comunidad y el tamaño de los nodos el grado de popularidad. La red A corresponde al mismo curso ejemplificado en la Fig. 2, pero esta vez, las respuestas al sociograma se analizaron para identificar las comunidades presentes en la red. En esta red A, por ejemplo, se puede identificar una comunidad (la más grande) a la cual pertenecen los estudiantes más populares del curso. También es evidente la triada conformada por la comunidad que está al centro, la cual evidencia la nominación mutua entre esos tres estudiantes.

La red B está conformada por 28 estudiantes de tercer año básico. En esta red se visualizan dos grandes grupos, con comunidades en su interior. En su costado derecho se puede advertir una pequeña comunidad de tres estudiantes, en la cual dos de ellos son poco nominados y están casi fuera de la red, en contraste con el tercer integrante, que es más popular y está mejor integrado al resto del grupo.

La red C está conformada por 28 estudiantes de sexto año básico. Esta red se visualiza de manera más compacta y en ella se distribuyen estudiantes populares en todas sus comunidades, de manera más homogénea. Finalmente, la red D, conformada por 24 estudiantes de

octavo año básico, resulta bastante particular ya que se puede diferenciar claramente una comunidad aislada del resto. Tampoco se identifican estudiantes que destaquen sobre el resto en cuanto a su popularidad.

En función de estos tres índices estructurales (popularidad, *betweenness* y comunidades) que permitieron caracterizar la red social conformada en cada curso, se analizaron los resultados con cada profesor jefe y, en algunos casos, con otro profesional de la escuela. Esos resultados se presentan a continuación.

Categorías temáticas de los significados atribuidos al análisis de las redes sociales para la mejora de la convivencia escolar

Desde las entrevistas desarrolladas a los participantes se pudieron identificar distintos contenidos que se organizaron dentro de dos categorías temáticas: la primera se relaciona con la comprensión y valoración del sociograma como herramienta en sí misma; la segunda categoría aglutina los contenidos relacionados con las ideas previas de los participantes sobre el funcionamiento de las relaciones entre estudiantes y el efecto del profesorado en la gestión de la convivencia y su mejora. A continuación se describen ambas categorías.

Comprensión y valoración del sociograma para la mejora de la convivencia escolar

Esta categoría temática agrupó todos aquellos contenidos relacionados con la comprensión y valoración otorgados por los entrevistados al uso de los sociogramas para la mejora de la convivencia, los cuales se resumen en el Cuadro 2.

En general, los profesores y profesionales entrevistados valoraron los sociogramas como un instrumento novedoso y original para analizar la convivencia en los cursos. Por ejemplo, les llamó la atención contar con una herramienta que permitiera conocer la dinámica relacional desde el punto de vista exclusivamente de los estudiantes, considerando tanto el índice de popularidad como el

betweenness: “eso es lo interesante de esto, que es cómo se ven entre ellos [los estudiantes], son cosas que nosotros no vemos” (encargada de convivencia, escuela 2); “es interesante porque también muestra un espacio más allá del aula. Yo estaba pensando en lados para jugar y eso implica los espacios en los que no estás dentro de la sala de clases, o sea, los espacios donde sociabilizan” (profesional de apoyo, escuela 3).

Cuadro 2. Principales contenidos categoría temática “comprensión y valoración de los sociogramas para la mejora”

Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • El sociograma permite conocer la dinámica relacional del curso desde el punto de vista de todos los estudiantes. • El sociograma aporta información no necesariamente conocida o acorde a la opinión del profesor jefe. • La nueva información aportada por el sociograma permite la planificación estratégica de mejoras, por ello debe ser una herramienta que los profesores deben conocer y manejar.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes reconocieron que el uso de los sociogramas implica una nueva posibilidad de analizar las relaciones en la escuela, puesto que aporta información de la cual los profesores no necesariamente están conscientes, especialmente en lo referido al análisis del índice *betweenness*: “pero cuando tú miras el gráfico te aparecen niños no muy nombrados, pero que tienen un potencial impresionante para trabajar, entonces esa es la gran gracia, porque además contribuyes con esto a no replicar la estigmatización de niños...” (profesora, escuela 1).

No obstante, parte de los profesores entrevistados manifestó confusión respecto a los resultados, cuando éstos no coincidían con sus ideas previas sobre las relaciones sociales entre sus estudiantes: “eso me sorprende porque Juana es peleadora y es muy amiga de

Sonia y María” (profesora, escuela 1); “yo pensaba que Ana era súper bien recibida por su curso, excepto por Clara, que siempre terminan en problema. Pero aquí me doy cuenta de que no” (encargada de convivencia, escuela 3). Esta confusión fue bastante común, tanto en el análisis de popularidad como de *betweenness*, no así en el análisis de las comunidades, en donde gran parte de los profesores reconoció a los grupos que se conformaban en sus respectivos cursos.

Asimismo, el uso de sociogramas se vio como una oportunidad para innovar en la escuela, ya que la nueva información que aportan, desde la perspectiva de los estudiantes, podría ser una herramienta colaboradora en la creación de nuevas propuestas:

Lo que podemos hacer con esto es mucho más, genera mucha más esperanza de trabajo que empezar a problematizar y decir mira, este niño tiene una historia... que al final no te sirve de nada... Esta lectura tiene un impacto aún mayor porque puedes jugar en mover piezas, que es algo que sé que a los profesores les haría mucho sentido, porque los profesores hablan desde esa lógica (profesional de apoyo, escuela 3).

De esta forma, al momento de comprender los alcances de los sociogramas apareció la necesidad de conocer claramente los conceptos asociados a la herramienta, su forma de análisis y el significado de sus resultados para poder utilizarla:

Que ésta es súper buena herramienta, pero también necesaria de socializar para incorporarla acá en la escuela. Que sepamos bien y que la sepamos usar para hacer una suerte de diagnóstico, entre comillas, de los cursos y para usarlo en beneficio (profesional de apoyo, escuela 3).

Elementos mediadores en la comprensión de los sociogramas

Esta categoría temática incorporó las ideas previas que emergieron en el análisis de los profesores especialmente para referirse al funcionamiento de las relaciones sociales entre los estudiantes de su curso. Sus principales contenidos están resumidos en la Cuadro 3.

Cuadro 3. Principales contenidos categoría temática “elementos mediadores en la comprensión de los sociogramas”

Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de etiquetado como mediador de la reflexión. • Condiciones facilitadoras para la vinculación entre pares: tiempo de permanencia en el curso y género. • Condiciones obstaculizadoras para la vinculación entre pares: características individuales de los estudiantes e inasistencia a clases. • Conducta del profesorado como modulador de las relaciones sociales en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Entre los principales temas identificados en el análisis del profesorado sobre los resultados de los sociogramas de sus cursos, están los procesos de etiquetado presentes en sus reflexiones. De esta manera, al momento de analizar los resultados de los sociogramas en cada curso, hubo explicaciones como: “sí, Sara es conflictiva” (profesora, escuela 1); “Juan es chiquitito, pero bueno para hacer amigos” (profesora, escuela 3); “es que él es súper disruptivo” (profesora, escuela 2); “porque ese curso es muy conflictivo” (encargada de convivencia escolar, escuela 3); “es que ella es muy lenta, entonces se aburren y la aíslan” (profesora, escuela 2). Todas estas explicaciones operaron como mediadores de la reflexión realizada, en tanto el acuerdo o desacuerdo con lo revelado por el sociograma en muchas ocasiones se sostuvo en los efectos asociados a

la etiqueta de cada estudiante o, incluso, en los efectos de la etiqueta impuesta a cada curso.

Dentro de estos elementos mediadores también se reconocieron ideas previas relacionadas con la identificación de condiciones facilitadoras para la vinculación entre pares dentro de cada curso. Como condición facilitadora se identificaron el tiempo de permanencia en el curso y el género, por ejemplo: “lo que pasa es que las dos [refiriéndose a estudiantes conectadas entre sí dentro de la red social del curso] son nuevas, llegaron las dos este año” (profesora, escuela 1); “es que habían hartas niñas y las niñas son buenas para conversar [refiriéndose a la afinidad en una comunidad dentro de su curso conformada sólo por mujeres]” (profesora, escuela 3).

También se identificaron ideas previas relacionadas con condiciones obstaculizadoras para la vinculación entre pares dentro del curso, como características individuales de los estudiantes y la alta inasistencia a la escuela. Por ejemplo, al referirse a estudiantes que aparecían aislados dentro de la red social del curso, una profesora explicó: “Macarena hace lo que ella quiere o no se juega. Entonces, dentro de los juegos es una líder muy dictadora, entonces por eso no es preferida en los juegos” (profesora, escuela 3). Otra profesora, para analizar la misma situación en su curso, comentó: “no se juntan para jugar con ella porque Luisa no viene muy seguido a clases” (profesora, escuela 1). De esta manera, se identifican mayoritariamente factores relacionados con condiciones individuales de los estudiantes como obstaculizadores de las relaciones entre pares, no así en relación con los facilitadores, que son factores más contextuales y relacionados con el grupo.

Finalmente, cuando los profesores analizaron las características de la red social conformada en sus cursos, aparecieron ideas previas respecto a los efectos que la conducta del profesorado tiene sobre la manera en que los

estudiantes se relacionan dentro del curso, que en muchos casos se identificó como un factor facilitador del vínculo. Por ejemplo, una profesora, al referirse a su curso, que en general tenía densas vinculaciones dentro de la red social analizada, explicó:

Entonces yo prefiero que ellos estén conectados con ellos mismos y que sean unos líderes positivos para los más grandes y para los pequeños también y entre ellos. Entonces esa es como mi meta con ellos. Sí, yo soy un poco bruja, pero de repente igual soy como mamá. El tira y afloja que le llamo yo (profesora, escuela 3).

Sí, porque yo les comenté que fueran súper *aclanados*;⁴ que tenían que cuidarse, quererse, porque estar en primero básico y posiblemente lleguen hasta octavo juntos entonces van a ser como hermanos... (profesora, escuela 1).

...y hablaron [frente al curso] abiertamente, o sea, yo creo que les di la confianza para hablar [refiriéndose a los estudiantes que hablaron] (profesora, escuela 2).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo explora el camino que abre la utilización de herramientas sociométricas para la mejora de la convivencia en la escuela. Si bien el uso de sociogramas para el análisis de las relaciones sociales en el aula ha sido ampliamente utilizado (Koster *et al.*, 2007; Rizzuto *et al.*, 2009; Mand, 2007; McCormick y Cappella, 2015), su empleo como herramienta para la mejora de la convivencia escolar ha sido escasamente indagado. Por ello, más que explicar las características sociométricas de cada curso participante, en este artículo hemos querido indagar respecto a la comprensión de las dinámicas relacionales entre pares —como facilitador de la construcción de propuestas de acción en la escuela—, que

⁴ Unidos, como clan.

efectivamente signifiquen una mejora en la convivencia para sus integrantes.

Para lograr este objetivo, nuestra primera tarea fue ofrecer a los profesores y profesionales de apoyo participantes un análisis de la estructura de las redes sociales entre pares de cada curso. Esta tarea fue guiada por la convicción de que la descripción de las características de la estructura de la red (popularidad, el *betweenness* y las comunidades, entre otras) permite comprender de mejor manera a los estudiantes como parte de esa red (Hidalgo, 2014), así como acceder a aspectos que no se podrían alcanzar con datos demográficos y socioeconómicos (Hidalgo y Rodríguez-Sickert, 2008).

De las reflexiones construidas por los profesores y profesionales de apoyo respecto a la estructura de las redes sociales entre pares, podemos concluir que el uso de sociogramas para la mejora de la convivencia puede complementar algunas de las acciones que se están desarrollando en las escuelas. La reflexión es útil debido a que, si bien los conceptos utilizados para el análisis de los sociogramas no son de difícil comprensión, la visualización de la red dentro de un esquema permite efectivamente una mejor comprensión. Por ejemplo, los planes de mediación para la solución pacífica de conflictos o los sistemas de tutorías entre iguales (Fernández, 1998; Fernández *et al.*, 2002; Torrego, 2003) podrían incorporar la información de los sociogramas, tanto para elegir más estratégicamente a los mediadores, como para indagar respecto a las variaciones de la dinámica de las relaciones entre pares dentro de un curso o escuela en función de la implementación de la mejora. En este caso, el índice *betweenness* puede ser de gran ayuda.

Por otro lado, índices como el de comunidades permitirían identificar los grupos dentro del curso y reconocer a estudiantes potencialmente en riesgo de exclusión; después, con base en esta información, se podrían desarrollar acciones de fortalecimiento de la convivencia, e incluso monitorear el efecto de

dichas acciones a través de la construcción de sociogramas de manera longitudinal.

Se debe considerar, especialmente, que los resultados que aportan los sociogramas se construyen a partir de todas las respuestas de los estudiantes; es decir, no obedecen a cuestiones de índole individual, sino que tanto el planteamiento inicial como el proceso de análisis y la generación de resultados obedecen a dinámicas colectivas que sitúan a un estudiante en un lugar u otro dentro de la red considerando la interacción entre todas las respuestas del grupo. Es en esta red de interacciones donde se puede observar la influencia del comportamiento individual dentro del grupo, y del grupo sobre el comportamiento individual (Hidalgo, 2014; Neal *et al.*, 2011; McCornmick y Capella, 2015).

El sociograma fue identificado por el profesorado como un elemento novedoso, en tanto que permite atender las relaciones sociales entre pares desde la mirada de los propios estudiantes. En el tipo de educación adultocéntrica que caracteriza a la gran mayoría de las escuelas chilenas (Ascorra *et al.*, 2016), la mayor parte de la información sobre cómo mejorar la convivencia de las escuelas viene dada, normalmente, por los adultos de la escuela. Nosotros planteamos que el uso de sociogramas también es una oportunidad de abrir espacios de participación estudiantil dentro de la escuela, no sólo por el uso de la información que esta herramienta puede aportar, sino también porque puede brindar la oportunidad, a los propios estudiantes, para conversar, dialogar y discutir respecto a sus dinámicas relacionales y a los facilitadores y obstaculizadores de una mejor convivencia entre pares.

Dentro de las categorías temáticas emergentes en esta investigación, identificamos el etiquetado como uno de los principales mediadores en la reflexión sobre las características de la red de relaciones sociales entre pares en cada curso. La relación entre procesos de etiquetado y respuesta educativa ha sido ampliamente destacada por variados autores (Ainscow,

2004; Booth, 2006; García Pastor, 2005), quienes plantean el riesgo de asociar determinadas interpretaciones preexistentes con las conductas del alumnado, y advierten acerca de la influencia que dichas interpretaciones pueden tener en la respuesta que se les proporciona, similar al efecto pigmalión. En este caso, la mención de etiquetas por parte de los profesores entrevistados para explicar la dinámica social del aula normalmente estuvo referida a factores individuales de los estudiantes, lo cual da cuenta del predominio de una perspectiva individualista para explicar las relaciones sociales entre pares dentro de los cursos.

En este mismo sentido, se pudo constatar que es frecuente que los profesores clasifiquen a los alumnos a partir de la presencia o ausencia de determinados rasgos individuales, lo cual se traduce en la discriminación de ciertos estudiantes (García Pastor, 2005). Explicaciones como “es que ella es conflictiva”, “es que ella no viene a clases”, entre otras, dan cuenta de esta mirada. En casos extremos, la etiqueta puede ser el argumento para la exclusión de grupos específicos (Ainscow, 2004; Both, 2006; Simón *et al.*, 2011).

El uso de sociogramas puede favorecer una visión más interactiva y reflexiva, toda vez que sus resultados atienden al tejido conjunto de relaciones dentro de un grupo específico. Lo anterior concuerda con la valoración de la diversidad de los estudiantes dentro de la red social y su derecho de ser reconocidos y aceptados, y a participar en dicha red. El sociograma, en resumen, debiera ayudar a obtener un conocimiento más preciso del estudiante en un momento dado, que permita anticipar o abordar, de manera integral, los conflictos en los que esté implicado (Torrego y Moreno, 2003).

Como estudio más bien exploratorio, sabemos que nuestros resultados aportan información parcial respecto del uso de sociogramas para la mejora de la convivencia escolar; es por ello que los complementamos con entrevistas con profesores y profesionales de la escuela. En futuras investigaciones,

también los estudiantes deberán incluirse en estas entrevistas. Como hemos mencionado anteriormente, los sociogramas pueden servir para generar espacios de diálogo y participación dentro de la escuela, así como colaborar —no sólo con los profesores o profesionales de apoyo, sino también con los estudiantes— a reconocer la importancia de los procesos colectivos de reflexión y análisis de los propios comportamientos y creencias respecto de la forma en que se organiza el mundo social.

Un aspecto metodológico que queremos destacar es la importancia de reflexionar sobre las redes sociales conformadas, así como la incidencia natural de las creencias previas en dicha reflexión. La explicación del mundo social se construye desde experiencias personales en un contexto colectivo; por ello, en un modelo híbrido de políticas de convivencia escolar, que mezcla lo punitivo con lo formativo (López *et al.*, 2012), no es casual que algunas de las explicaciones del profesorado respecto de cuáles son los elementos que obstaculizan las relaciones sociales entre pares se relacionen con factores individuales del estudiante, por ejemplo, “es una líder muy dictadora” o “no viene muy seguido a clases”. Esta visión individualista para explicar las causas de determinadas características del entramado social de los cursos está asociada a visiones estáticas, basadas principalmente en el modelo del déficit (Echeita *et al.*, 2013). Desde esta perspectiva, el origen de las dificultades en las relaciones en el aula se atribuye a factores estables e internos del estudiante (Ainscow, 2004; Sandoval y Simón, 2007; Echeita *et al.*, 2013).

La visión estática tiene implicaciones con relación a la responsabilidad que la escuela se atribuye respecto de las dificultades de convivencia entre pares. Al considerar que el problema tiene una causa individual atribuida al estudiante, la mayor parte de lo que se propone para lograr el cambio son acciones individuales con quien tiene el “problema” y, por tanto, son difíciles de gestionar desde la escuela. Así, el sociograma es una herramienta que puede

ser la puerta de entrada hacia reflexiones más interactivas, puesto que, justamente, su construcción no puede hacerse sino de manera interactiva, y su significado, desde nuestro punto de vista, debería ser construido a partir de las voces de diversos actores de la escuela.

La reflexión posibilita la explicitación de elementos que no son percibidos de manera cotidiana y, por lo tanto, su mejora. Tal como plantea Maturana (1990), explicar es proponer una reformulación de la experiencia. Los seres humanos configuramos el mundo al vivir; por lo tanto, al explicar una experiencia se satisface algún criterio de coherencia. En consecuencia, según el mismo autor, en la explicación emerge un diagrama de las relaciones humanas desde la dinámica emocional porque el hecho de explicar se relaciona con la manera que tenemos de “encontrarnos con el otro” (Maturana, 1990: 47). El encuentro con el “otro” es precisamente el núcleo de la convivencia.

Al instalarse desde una perspectiva sistémica, la reflexión sobre los resultados de los sociogramas ayuda a comprender la interacción entre los estudiantes, pero también podría colaborar en la comprensión sobre cómo dichas interacciones guardan relación con las características de gestión docente y con los estilos de convivencia y participación que se favorecen en la escuela. En resumen, las problemáticas en las relaciones sociales entre pares constituyen una responsabilidad de la escuela, y no sólo de su profesor jefe (Simón *et al.*, 2011) o sólo del estudiante.

Ahora bien, la consciencia que se adquiere al “darse cuenta” —a través de procesos de reflexión— respecto, por ejemplo, de las creencias que tenemos sobre el funcionamiento de las relaciones sociales en la escuela, abre la posibilidad de transformación. Tal como plantea Hidalgo (2014), la consciencia permite a una organización comprender cuáles son sus limitaciones y pensar cómo superarlas (Hidalgo, 2014). En este mismo sentido, Maturana (1990) manifiesta que todo sistema racional tiene un fundamento emocional, de manera que la reflexión permite

que pongamos en el espacio de las emociones los fundamentos de nuestras certidumbres, ya sea para retenerlos, o para desecharlos.

Entonces, dado que los vínculos entre estudiantes —por ejemplo, al preferirse para jugar en el recreo— reflejan las vías a través de las cuales se transmiten la información y los sentimientos subjetivos que son parte de las relaciones interpersonales (Maturana, 1990; McCormick y Capella, 2015), el análisis de las redes sociales también constituye una potente herramienta para reflexionar sobre temas que incluso trascienden la convivencia escolar, y que se relacionan con las dinámicas de inclusión/exclusión en las escuelas.

De esta forma, los elementos mediadores que sostienen la reflexión de los diferentes actores respecto de las características de la estructura de la red social entre pares dentro de un curso, emergen como un elemento fundamental que se debe considerar en el momento de utilizar sociogramas para la comprensión de las dinámicas relacionales y la factibilidad de realizar acciones estratégicas para su mejora.

Si bien el análisis de las dinámicas en el aula abre la mirada hacia la valoración de la interdependencia de las conductas dentro de un grupo, los procesos de etiquetado, por ejemplo, pueden ser un impedimento para utilizar los sociogramas como un vehículo estratégico de mejora, y más bien podrían utilizarse como la vía para comprobar las creencias previas y mantener el *statu quo*.

El uso de sociogramas constituye una oportunidad para reflexionar sobre las maneras de comprender, organizar, evaluar y acompañar las dinámicas relacionales del sistema completo, en tanto que, lo que sucede en el aula es interdependiente de la dinámica de patrones relacionales que la escuela, como sistema, pone en marcha.

Los resultados de este estudio preliminar han permitido vislumbrar la necesidad de continuar con la sofisticación de metodologías para la recolección y análisis de datos respecto de las relaciones entre pares en el

aula y fuera de ella. Tal como plantea Hidalgo (2014), las limitaciones en la comprensión de las redes sociales pueden venir tanto de la cobertura como de la confiabilidad de los datos disponibles y de la limitación de los métodos analíticos. Ya hemos comentado la necesidad de contar con la participación de los estudiantes en la interpretación de los sociogramas, pero también podría incrementarse la complejidad del cuestionario sociométrico a través de ofrecer más contextos de nominación y analizar diferencias, por ejemplo. Otra estrategia sería realizar seguimiento de las acciones de mejora que deriven de la reflexión sobre las redes sociales entre pares, como

modo de evaluar su impacto y sistematizar buenas prácticas.

Si bien aún queda un largo camino por recorrer respecto al uso de los sociogramas, estos resultados preliminares pueden orientar acciones futuras para abordar los desafíos que conlleva acercarse a la mejora de la convivencia escolar desde la mirada colectiva, sistémica y compleja que el uso de herramientas sociométricas ofrece. Esto cobra sentido en tanto la “convivencia escolar”, como proceso social, se construye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas y su vivencia compartida (Chaparro *et al.*, 2015) de lo que es estar, participar, aprender y compartir en la escuela.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2004), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- ASCORRA, Paula, Verónica López y Carolina Urbina (2016), “Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar”, *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44686>
- ASTOR, Ron y Rami Benbenishty (2006), *Zero Tolerance for Zero Knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*, Los Ángeles, University of Southern California, Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- BARABÁSI, László (2016), *Network Science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BLONDEL, Vincent, Jean-Loup Guillaume, Renaud Lambiotte y Etienne Lefebvre (2008), “Fast Unfolding of Communities in Large Networks”, *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- BOTH, Tony (2006), “¿Cómo pueden las culturas escolares contribuir con un desarrollo inclusivo en los colegios?”, XXI Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Fundación Santillana.
- CÁRDENAS, Juan Pablo, Gerardo Vidal y Gastón Olivares (2014), “Complexity, Selectivity and Asymmetry in the Conformation of the Power Phenomenon. Analysis of Chilean society”, *Networks and Heterogeneous Media*, vol. 10, núm. 1, pp. 167-194. DOI: <https://doi.org/10.3934/nhm.2015.10.167>
- CARRASCO, Claudia, Verónica López y Camilo Estay (2012), “Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile”, *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 31-55.
- CASASSUS, Juan (2007), *La educación del ser emocional*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- CHAPARRO, Alicia, Joaquín Caso, María Cecilia Fierro y Carlos Díaz (2015), “Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 20-41.
- COHEN, Jonathan (2006), “Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being”, *Harvard Educational Review*, vol. 76, núm. 2, pp. 201-237.
- ECHEITA, Gerardo, Cecilia Simón, Mauricio López y Carolina Urbina (2013), “Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático”, en Miguel Ángel Verdugo y Robert Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, Salamanca, Amaru, pp. 329-357.
- FERNÁNDEZ, Isabel (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ-Enguita, Mariano (1999), “La organización escolar: agregado, estructura y sistema”, *Revista de Educación*, núm. 320, pp. 255-267.
- FERNÁNDEZ, Isabel, Emiliana Villaoslada y Silvina Funes (2002), *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, Madrid, La Catarata.
- FLICK, Uwe (2014), *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- GARCÍA Pastor, Carmen (2005), *Educación y diversidad*, Málaga, Aljibe.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2015), *Política nacional de convivencia escolar*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Transversalidad Educativa.
- GÓMEZ, Taeli (2010), “El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica”, *Polis*, núm. 25, s/p.
- HARGREAVES, David (1978), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- HIDALGO, César (2014), “El valor de los enlaces: redes y la evolución de las organizaciones”, en Edmundo Bustos, Pablo Marquet y Adrián Palacios (eds.), *Las rutas de la complejidad*, Valparaíso, Ediciones Instituto de Sistemas Complejos de Valparaíso, pp. 25-48.
- HIDALGO, César y Carlos Rodríguez-Sickert (2008), “The Dynamics of a Mobile Phone Network”, *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, vol. 387, núm. 12, pp. 3017-3024.
- KOSTER Marloes, Sip Jan Pijl, Els van Houten y Han Nakken (2007), “The Social Position and Development of Pupils with SEN in Mainstream Dutch Primary Schools”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 31-46.
- LANCICHINETTI, Andrea y Santo Fortunato (2009), “Community Detection Algorithms: A comparative analysis”, *Physical Review E*, vol. 89, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.80.056117>
- LÓPEZ, Verónica (2014), “Convivencia escolar”, *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*, núm. 4, Santiago, UNESCO, pp. 1-18.
- LÓPEZ, Verónica, María de los Ángeles Bilbao y José Ignacio Rodríguez (2012), “La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares”, *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101.
- LÓPEZ, Verónica, Hugo Díaz y Claudia Carrasco (2015), *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*, Santiago, LOM.
- LÓPEZ, Verónica, Claudia Carrasco, Macarena Morales, Álvaro Ayala, Joedith López y Michelle Karmy (2011), “Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso”, *Psykhé*, vol. 30, núm. 2, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- MAGENDZO, Abraham, María Toledo y Virna Gutiérrez (2012), “Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 377-391. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- MAND, Johannes (2007), “Social Position of Special Needs Pupils in the Classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 7-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250601082182>
- MATURANA, Humberto (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Centro de Estudios del Desarrollo.
- Mc Cormick, Megan y Elise Cappella (2015), “Conceptualizing Academic Norms in Middle School: A social network perspective”, *Journal of Early Adolescence*, vol. 35, núm. 4, pp. 441-466.
- MONGE Peter y Noshir Contractor (2003), *Theories of Communication Networks*, Nueva York, Oxford University Press.
- MORALES, Macarena, Verónica López, María de los Ángeles Bilbao, Boris Villalobos, Denisse Oyarzún, Dayana Olavarría, Sebastián Ortiz, Claudia Carrasco y Paula Ascorra (2014), “El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores”, *Terapia Psicológica*, vol. 32, núm. 3, pp. 217-226.
- MUÑOZ del Bustillo María, Demián Pérez y Eduardo Martín (2006), “¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 4, pp. 423-435.
- NEAL, Jennifer (2007), “Why Social Networks Matter: A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence”, *Child y Youth Care Forum*, vol. 36, pp.195-211. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10566-007-9042-2>
- NEAL, Jennifer, Elise Cappella, Caroline Wagner y Marc Atkins (2011), “Seeing Eye to Eye: Predicting teacher-student agreement on classroom social networks”, *Social Development*, vol. 20, núm. 2, pp. 376-393.
- PÉREZ, José Eduardo, Gabriel Velasco y Lucía Rodríguez-Aceves (2015), “Análisis de redes sociales para el estudio de la producción intelectual en grupos de investigación”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 124-142.
- PINO, Margarita y María Teresa García (2007), “Conceptos, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria y bachillerato desde la perspectiva del profesorado”, *Revista de Pedagogía*, vol. 28, núm. 81, pp.111-134.
- RIZZUTO, Tracey, Jared LeDoux y John Paul Hatala (2009), “It’s Not Just What You Know, it’s Who You Know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance”, *Social Psychology of Education*, vol. 12, pp. 175-189. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9080-0>

- SANDOVAL, Marta y Cecilia Simón (2007), “Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado”, *Contextos Educativos*, vol. 10, pp. 91-100. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.581>
- SIMÓN, Cecilia, Marta Sandoval y Ana Martín (2011), “Los problemas de comportamiento”, en Elena Martín y Teresa Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, Barcelona, Graó, pp. 147-165.
- TÓJAR, Juan Carlos (2006), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La Muralla.
- TORREGO, Juan Carlos y Juan Manuel Moreno (2003), *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza.
- UNESCO (2007), *Decenios y días internacionales de las Naciones Unidas*, en: <http://www.unesco.org/education/es/sector> (consulta: 23 de enero de 2017).
- URBINA, Carolina y Verónica López (2014), “Agenamiento colectivo sobre los procesos de mejora educativa” (proyecto FONDECYT de Postdoctorado, N° 3140204, no publicado), CONICYT, Chile.
- URBINA, Carolina, Juan Pablo Cárdenas y Darío Cárdenas (2012), “La colaboración interuniversitaria en Chile. El caso de proyectos MECESUP desde la perspectiva de las Ciencias de la Complejidad”, *Revista Calidad en la Educación*, vol. 12, pp. 1-37. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200002>
- VÁSQUEZ, Félix (1994), *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- VELÁSQUEZ, Ana María, William Bukowski y Lina Saldariaga (2013), “Adjusting for Group Size Effects in Peer Nomination Data”, *Social Development*, vol. 22, núm. 4, pp. 845-893.
- VILLALOBOS-Parada, Boris, Claudia Carrasco, Dayana Olavarría, Sebastián Ortiz, Daniela Oyarzún, Paula Ascorra, Álvaro Ayala, María de los Ángeles Bilbao, Macarena Morales y Juan Pablo Álvarez (2016), “Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela”, *Psyche*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-16.

Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales

MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR* | CECILIA ASSAEL BUDNIK**
ANDREA BAEZA REYES***

El objetivo del texto es analizar la estructura dialogal del salón de clase en diferentes contextos socioculturales. La metodología fue la observación de clases reales de 15 profesoras de primero básico en escuelas de contexto urbano y rural de Chile. Se realizó análisis de la conversación (AC), y de criterios de experiencia de aprendizaje mediado (EAM). Se empleó estadística no paramétrica. En los resultados se encontró: a) la gestión del tiempo depende del contexto directo de aula; b) hay asociación significativa entre conversación y criterios de EAM según contexto: las aulas urbanas se caracterizan por conversaciones expositivas, regulativas y cooperativas, relacionados con EAM de intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, planificación, regulación y autocontrol, y desafío; en tanto las aulas rurales se caracterizan por: conversaciones co-formadas, explicativas y colaborativas asociadas con EAM, significado, trascendencia e individualización. Estos diferentes patrones dialogales permiten promover el aprendizaje autónomo desde la realidad de cada escuela.

This text analyzes the structure of classroom dialogue in various sociocultural contexts. The methodology was to observe real-life classes being given by primary school teachers at urban and rural schools in Chile. This study involved a conversation analysis (CA) and examining mediated learning experience (MLE) criteria. Nonparametric statistics were used. The results revealed that: a) time management depends on the direct context of the classroom; b) a significant association exists between MLE criteria and conversation according to the context: urban classrooms tend to have expository, regulative and cooperative conversations, with MLE-related intentionality and reciprocity, transcendence, planning, regulation and self-control, and challenge; rural classrooms, on the other hand, are characterized by MLE-related co-created, explanatory and collaborative conversations, meaning, transcendence and individuation. These conversational patterns make it possible to stimulate autonomous learning based on each school's reality.

Palabras clave

Aprendizaje
Mediación pedagógica
Diversidad
Contexto sociocultural
Educación básica

Keywords

Learning
Pedagogical mediation
Diversity
Sociocultural context
Basic education

Recepción: 25 de agosto de 2017 | Aceptación: 25 de diciembre de 2017

* Profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Psicólogo, doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: análisis de la conversación, interacción didáctica de sala de clase, cultura escolar, resiliencia. CE: marco.villalta@usach.cl

** Directora del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Chile). Profesora de Educación Diferencial. Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: aprendizaje mediado, diversidad educativa y prácticas pedagógicas interculturales. CE: cecilia.assael@mail.udp.cl

*** Investigadora del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Chile). Licenciada en Sociología. Líneas de investigación: aprendizaje mediado, diversidad educativa y género. CE: andrea.baeza.fde@mail.udp.cl

INTRODUCCIÓN¹

El estudio de la interacción en sala de clase para comprender y orientar la práctica pedagógica promotora del aprendizaje se ha realizado desde diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. Algunas han privilegiado los diálogos vinculados a la construcción de identidades culturales; y otras se han centrado en las estructuras comunicativas vinculadas a la promoción de procesos cognitivos y didáctica de contenidos específicos, como el aprendizaje de las ciencias (Gardner, 2014). La diversidad de propuestas y resultados sugiere que no hay un modelo teórico y empírico hegemónico y suficiente para explicar todas las contingencias comunicativas generadas en el aula que expliquen el aprendizaje (Lenoir y Esquivel, 2015; Littleron y Howe, 2010).

Hay cierto consenso en la literatura actual —sustentada en evidencias investigativas— de que los procesos cognitivos pueden ser desarrollados con la participación del estudiante en procesos dialogales adecuados (Gonzalez y León, 2009; Houen *et al.*, 2016; Tornero *et al.*, 2015; Villalta, 2014).

Asimismo, se sostiene, especialmente desde la investigación de orientación sociocultural, que el contexto —fáctico o representado— es un factor activo que interactúa, es transformado, y también orienta los diálogos posibles entre profesor y estudiantes en el aula (Mercer y Dawes, 2014). En tal sentido, hay puentes entre las orientaciones de construcción identitaria y las de construcción cognitiva que permiten comprender el proceso de aprendizaje que se promueve en determinados contextos del salón de clase.

Desde esta perspectiva, vale preguntarse: ¿el uso del tiempo en el aula se distribuye de la misma forma en un aula urbana comparada con un aula rural? ¿Las estructuras comunicativas y las demandas cognitivas de la profesora son diferentes en función del

contexto sociocultural de los estudiantes? ¿La forma de mediar el aprendizaje es diferente?, es decir, ¿hay aspectos de la interacción y discurso de las profesoras sobre su práctica pedagógica que sean atribuibles al contexto sociocultural de las escuelas? El objetivo del presente artículo es analizar la estructura dialogal del salón de clase en diferentes contextos socioculturales.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y DIÁLOGO EN LA SALA DE CLASE

El contexto sociocultural tiene un rol relevante en el proceso educativo, y especialmente en las estructuras de interacción dialogal en el salón de clase. Hay factores socioculturales tales como el nivel socioeconómico, el género, el lugar (Zimmerman y Weible, 2017) y la diversidad cultural que inciden en los indicadores de logro de las escuelas y jerarquizan a los alumnos al interior de dichos establecimientos. Para establecer el nexo explicativo entre estos factores socioculturales y los microprocesos sociales al interior de las escuelas y en el aula, los estudios de diversas tradiciones disciplinares convergen en señalar que la herramienta privilegiada de transmisión de significaciones que valida, reconstruye y transforma el orden social hegemónico es el lenguaje, a través de la interacción conversacional (Mehan, 1979; Mercer, 2010; Sacks *et al.*, 1974; Watson, 1992). Es así que se postulan diversas teorías de la transmisión cultural de la educación.

Una perspectiva importante para analizar la relación entre el contexto social y cultural con la escuela es la que propone Bernstein con la noción de “código”, como “principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores” (Bernstein, 1998: 218), dado que no refiere al habla y sus variantes, sino a reglas que orientan los significados que configuran la cultura.

¹ Estudio auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del gobierno de Chile, Proyecto N° 1150237.

Esta perspectiva permite comprender que la escuela está atravesada por configuraciones culturales sobre su rol en el sistema social, que se encuentran o colisionan con las configuraciones que se construyen en la interacción institucional, específicamente en el aula; y que tiene consecuencias en lo que trasmite la escuela y en lo que ésta define como aprendizaje válido. En tal sentido, desde una perspectiva sociocultural, el estudio de la interacción en el aula no puede dejar de lado las identidades culturales que dicha interacción promueve, la forma como se construyen, y los indicadores que las desencadenan.

Estudios desde la perspectiva sociocultural concuerdan en que la interacción en la sala de clase es un factor determinante del aprendizaje (Mercer y Howe, 2012; Tolmie *et al.*, 2010; Wells y Mejía, 2005). Lo que hace o deja de hacer la profesora en el aula concreta tiene repercusiones en los procesos de aprendizaje.

Hay diversas perspectivas de aproximación al estudio del habla y la interacción didáctica en el salón de clase que utilizan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos de investigación de los sucesos del aula, y que han puesto el acento en patrones comunicacionales predefinidos o construidos en la interacción (Mercer, 2010). No obstante, la mayoría de las propuestas para el análisis del diálogo en el aula se han sustentado en una perspectiva socio-cultural para describir los procesos de construcción de orden social e identidad en dicho espacio (Ordaz, 2009; Richards, 2006), y para regular tanto la participación y exigencia cognitiva en el aprendizaje (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Nathan y Kim, 2009; Villalta *et al.*, 2013), como la participación del profesor en los diálogos que promueven el aprendizaje en contextos específicos (Cuadrado y Fernández, 2008; Hennessy *et al.*, 2016; Tornero *et al.*, 2015; Villalta, *et al.*, 2011a).

Investigaciones sustentadas en la psicología de orientación sociocultural del aprendizaje han desarrollado categorías conceptuales para analizar el proceso educativo en el aula

como empresa colaborativa, es decir, como un esfuerzo coordinado y continuo del alumnado por construir conocimiento común a través del diálogo (Mercer y Howe, 2012); estos estudios colocan al lenguaje como herramienta del pensamiento y mediador de la actividad psicológica y social (Tocaimaza-Hatch, 2016).

Pese a los avances logrados en el análisis de la sala de clase, no hay una concepción integradora de las interacciones dialógicas (Hennessy *et al.*, 2016; Howe y Abedin, 2013). Se han hecho interesantes esfuerzos por desarrollar categorías de análisis de la interacción dialogal en el aula que consideren una estructura jerárquica de la conversación capaz de relacionar las intervenciones o actos comunicativos, intercambios o diálogos, con unidades temáticas mayores que permitan dar cuenta del papel del contexto en la conversación (Hennessy *et al.*, 2016; Martinic y Villalta, 2016; Villalta, 2009).

En la perspectiva del análisis de la conversación (AC) y la lingüística interaccional, la unidad mínima del diálogo descrita en el aula es el *intercambio* —inicio, respuesta, evaluación— entre profesores y estudiantes. Dicha estructura mínima ha sido descrita en diversos estudios con diferentes denominaciones y precisiones relacionadas con la enseñanza y con los procesos cognitivos que promueve el educador (Mercer y Dawes, 2014; Pehmer *et al.*, 2015; Villalta *et al.*, 2013); con la regulación del orden de turnos de habla, e incluso con el uso de tecnología en el aula (Nathan y Kim, 2009; Villalta *et al.*, 2011b; Villalta *et al.*, 2013); de manera que sea posible reparar la intersubjetividad entre los interlocutores y corregir las actividades de la clase (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Gardner, 2014).

En síntesis, desde los aportes de la sociología de la educación y la psicología sociohistórica cultural, las evidencias recientes muestran que el contexto sociocultural está imbricado en la conversación en el aula a través del lenguaje, y que orienta determinadas pautas de participación e interacción construidas intersub-

jetivamente, con las cuales se media el aprendizaje de contenidos educativos y formas de participación social. El aprendizaje es, entonces, un producto cultural, pero también un logro cognitivo y, en tal sentido, es más que reproducción de saberes transmitidos por el currículo escolar; el aprendizaje es una forma de apropiarse autónomamente de la cultura. En esta segunda perspectiva del aprendizaje, el rol de los educadores es importante, y pocas veces es suficientemente reconocido.

DIÁLOGO Y MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Desde la psicología sociohistórica cultural de orientación vigostskiana, Reuven Feuerstein postula que las funciones cognitivas están directamente ligadas a las experiencias de aprendizaje mediado a las cuales los niños han estado expuestos (Feuerstein *et al.*, 1985; Rand *et al.*, 1979). En tal sentido se consolida y desarrolla la teoría de experiencia de aprendizaje mediado (EAM), la cual postula que el profesorado es el mediador humano que intencionalmente participa en la interacción con el estudiante para promover el aprendizaje autónomo a través del desarrollo de habilidades cognitivas (Kozulin, 2015; Orrú, 2003; Rand *et al.*, 1979). Esto se confirma en estudios de corte sociocultural que documentan la importancia del habla del profesor en la promoción del aprendizaje en el aula, a través de diálogos de co-construcción del conocimiento (Hennessy *et al.*, 2016; Mercer y Dawes, 2014; Villalta y Palacios, 2014; Wells y Mejía, 2005).

En la perspectiva de la teoría EAM, la mediación eficaz que realizan los docentes se ajusta a determinados criterios de mediación (CM) que promueven la modificabilidad cognitiva estructural del estudiante (Orrú, 2003). Tres de estos criterios son considerados universales, necesarios y favorables a la mediación: 1) intencionalidad y reciprocidad; 2) significado; y 3) trascendencia. En tanto, los nueve restantes son considerados diferenciadores, específicos

de cada contexto: 1) desafío; 2) competencia; 3) compartir; 4) individualización y diferenciación psicológica; 5) pertenencia; 6) regulación y autocontrol; 7) alternativa optimista; 8) planificación y logro de objetivos; y 9) ser humano como entidad cambiante (Kozulin, 1999).

En síntesis, los factores socioculturales están dentro de la sala de clase como hechos tangibles que definen las condiciones estructurales del encuentro educativo —material educativo, ubicación geográfica de la escuela, infraestructura de la sala de clase, etcétera—, y como principios reguladores de la acción social y sus posibilidades —en forma de creencias y teorías (Pozo *et al.*, 2016; Villalta, 2014). Estos principios reguladores se ponen de manifiesto en los “hechos simbólicos” que hacen posible el lenguaje, herramienta cultural y del pensamiento que se define en la interacción comunicativa para favorecer el aprendizaje; el lenguaje se ajusta a criterios de mediación pertinentes para favorecer el desarrollo de funciones cognitivas que permitan al aprendiz la participación autónoma en el desarrollo o transformación de su cultura, es decir, el aprendizaje autónomo.

METODOLOGÍA

El estudio que se aborda en estas páginas es descriptivo de situaciones reales del salón de clase. Los escenarios de observación son aulas de escuelas básicas que se caracterizan por: a) tipo de administración: municipalizada y particular subvencionada de Chile; b) vulnerabilidad socioeducativa: todas se ubican como de alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), definido por los indicadores del Ministerio de Educación de Chile; c) dos contextos socioculturales diferentes, definidos por la ubicación geográfica: urbana y rural.

En dichas escuelas se contactó y seleccionó a 7 profesoras de 5 escuelas urbanas de la Región Metropolitana y a profesoras de 8 escuelas rurales de la Región de la Araucanía. Las profesoras tienen las siguientes características:

a) son docentes de primero básico; b) tienen más de dos años de docencia en la misma escuela; c) pertenecen al género femenino (no es común encontrar profesores de género masculino en el nivel básico de educación); d) todas son docentes de educación general básica, algunas de ellas tienen mención en alguna disciplina en primer ciclo básico (1° a 4° básico), pero abordan todas las asignaturas; e) tres profesoras son descendientes de la etnia mapuche —una de ellas se desempeña en el contexto urbano y dos en contextos rurales. En términos generales se observa que los alumnos y las escuelas ubicadas en contextos urbanos se adhieren más a valores y costumbres occidentales, y en el caso de los alumnos y las escuelas rurales, éstos comparten valores y tradiciones de la cultura mapuche. En este último grupo, esto se ve reforzado tanto por el contexto indígena en el que se encuentran emplazadas las escuelas, como por los programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) promovidos desde el Ministerio de Educación, que incluyen cursos de la lengua mapuche. Estos cursos los imparten profesores de la tradición mapuche, independientemente de la etnia de los estudiantes. En total participaron en el estudio 15 profesoras de 13 escuelas de primero básico. Las clases filmadas contaron con participación de 15 alumnos y alumnas en promedio, de edades comprendidas entre 6 y 8 años.

La técnica de recolección de información fue el registro filmico de la clase. Se registraron dos clases por cada profesora. Se contó con un total de 30 clases filmadas. La primera clase sirvió para que los niños y las profesoras se habituaran a las cámaras de registro. El registro se realizó con dos cámaras: una en posición fija, para la profesora, colocada al final de la sala, y otra dirigida hacia los alumnos. Además, se le proporcionó un par de lentes con cámaras a cada profesora (*eye-tracking*) para que grabaran en movimiento durante la clase.

Procedimiento del estudio. El trabajo se ajustó a los procedimientos éticos de la investigación

social. El estudio contó con la autorización de los equipos directivos de las escuelas participantes, quienes fueron previamente informados y firmaron una carta de autorización; cada profesora fue informada y se solicitó autorización para filmar y entrevistar a través de cartas de consentimiento informado. Los padres y apoderados de los alumnos participantes fueron informados y se les solicitó autorización para poder filmar a los niños en el aula; el consentimiento lo dieron a través de carta de asentimiento informado. El investigador y su equipo se comprometieron a respetar la voluntad de los participantes y mantener en reserva la identidad de niños, profesoras y escuelas. Las cartas de autorización, consentimiento y asentimiento fueron revisadas y validadas por el comité de ética de la institución patrocinante del estudio, el cual cuenta con acreditación del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile para dicha tarea.

Procedimiento de análisis de datos. Los registros de filmación fueron realizados con marcaciones de la duración en segundos del inicio y término de las categorías del análisis de la conversación (AC): a) fases, o la gestión de los momentos de la clase: pre-inicio, inicio, desarrollo, cierre pedagógico y cierre; b) unidades temáticas, que refieren al desarrollo de las actividades pedagógicas que propone la profesora en la clase; c) intercambios, que son las unidades mínimas de conversación que co-construyen profesoras y alumnos con sus intervenciones. También fueron marcados los criterios de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) observados en dos categorías: 1) universales, teóricamente necesarios para toda relación educativa (intencionalidad, significado y trascendencia); y 2) diferenciadores, que refieren al conjunto de nueve criterios de mediación que se utilizan según cada contexto e interlocutor (Anexo 1). Se analizó la segunda clase, donde profesoras y alumnos estuvieron más habituados a los instrumentos de registro.

La categorización AC y EAM se realizó con profesionales capacitados en dichas categorías. El análisis se realizó con apoyo del *software* Videograph (Rimmele, 2009), con el cual se sincronizaron ambas cámaras —las lentes de la profesora y la cámara fija—. El análisis de concordancia inter-observador se realizó con índice Kappa, el cual estuvo entre el índice .73 (buena) para el caso de las unidades temáticas, y el índice 1.0 (muy buena) para el caso de EAM. El análisis de los datos de filmación categorizados se realizó con estadísticos no paramétricos Chi cuadrado para analizar la asociación entre las variables, V de Cramer para precisar la fuerza de dicha asociación, y análisis de residuos tipificados corregidos en las casillas para ubicar las diferencias según el resultado de dicho residuo, sea $z = \pm 1.96$; ésta compara la distribución de las categorías según zonas con la prueba U de Mann-Whitney.

La decisión de emplear estadísticos no paramétricos responde precisamente a que el interés versa en la observación y análisis de la dinámica de las interacciones en aulas concretas, y no en una generalización sobre contextos más amplios.

RESULTADOS

El proceso de categorización total del estudio fue de 31 mil 144 marcas de todas las categorías de un tiempo total de 15 horas, 58 minutos y 52 segundos de clases analizadas. Aunque el número de clases observadas en zona rural es levemente mayor al de zona urbana, así como el tiempo total de clases (casi 9 horas en escuelas rurales, y 7 en las escuelas urbanas de la muestra), se obtuvo un número semejante de marcas en ambas zonas, cercano a los 15 mil 500 en cada uno de los escenarios (Tabla 1).

Tabla 1. Casos según contexto sociocultural de la escuela, por marcas realizadas y duración de la clase

Profesora y escuela ¹	Zona urbana		Profesora y escuela	Zona rural	
	Total (marcas)	Duración de la clase		Total (marcas)	Duración de la clase
A(CP)	2,612	0:56:31	R(JC)	1,113	1:09:59
M(CP)	1,257	0:56:38	H(CB)	684	0:47:10
A(CEH)	561	0:39:36	M(RF)	3,565	1:13:51
C(ALF)	3,349	1:14:33	M(C)	1,919	1:12:05
L(ALF)	1,629	0:53:34	M(BL)	2,701	1:08:40
E(LC)	2,294	1:05:48	D(AL)	1,104	1:11:26
S(SGI)	3,993	1:20:01	C(T)	2,868	1:14:27
Total profesoras escuela urbana	15,695	7:06:41	M(GH)	1,495	0:54:33
Total profesoras escuela rural				15,449	8:52:11

¹ Los datos de identificación de profesoras y escuelas han sido colocados en códigos para respetar el compromiso ético de confidencialidad. La primera letra corresponde a la identificación de la profesora, y la letra entre paréntesis a la identificación de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

La distribución del tiempo de duración de fases, unidades temáticas, intercambios, EAM universales y EAM diferenciadores en

las clases es significativamente distinto entre escuelas de zona rural y de zona urbana. Cabe señalar que esta diferencia también se

encuentra al comparar los rangos promedios de todas las categorías entre todas las profesoras (prueba Kruskal-Wallis $p < .001$). En efecto, cada clase ajusta los tiempos, las actividades a desarrollar, la gestión de las conversaciones o intercambios al interior y las mediaciones para el aprendizaje autónomo a cada realidad

directa y emergente de la clase. En tal sentido, ninguna clase es igual a otra (Tabla 2).

La distribución del tiempo de la clase en fases está asociada a los contextos socioculturales donde se ubican las escuelas, pero la fuerza de dicha asociación es débil (V de Cramer $< .15$).

Tabla 2. Casos según contexto sociocultural de la escuela, por marcas realizadas y duración de la clase

Variables	Zona	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Fases de la clase	Urbano	15,295	14,551.75	222,569,025.50	105592865.5	-25.95192424	.00
	Rural	15,447	16,183.18	249,981,627.50			
	Total	30,742					
Unidades temáticas	Urbano	14,940	15,807.05	236,157,376.00	106095614	-12.37759026	.00
	Rural	15,438	14,591.87	225,269,255.00			
	Total	30,378					
Intercambios	Urbano	12,563	12,218.26	153,498,023.00	69583168	-4.916785467	.00
	Rural	11,475	11,801.89	135,426,718.00			
	Total	24,038					
EAM universal	Urbano	286	373.74	106,889.50	50553.5	-3.20375824	.00
	Rural	407	328.21	133,581.50			
	Total	693					
EAM diferenciador	Urbano	3,626	6,000.40	21,757,440.00	15181689	-6.997751406	.00
	Rural	8,993	6,434.83	57,868,450.00			
	Total	12,619					

Fuente: elaboración propia.

Las unidades temáticas observadas están asociadas al contexto sociocultural de las escuelas (Chi cuadrado $[7, N=30,378] = 3523.766$; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer $= .341$). En relación con las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos

tipificados de las casillas, se observa que la fuerza de la asociación en las escuelas de contexto urbano se caracteriza, en más de 50 por ciento de las clases, por unidades temáticas *declarativas y organizativas*; y, por su parte, las escuelas de contexto rural por unidades temáticas de *trabajo individual y evaluación* (Tabla 3).

Tabla 3. Unidades temáticas de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	Unidades temáticas	Urbano	Rural	Total
Declarativa	%	29.9	17.5	23.6
	Residuos corregidos	25.5	-25.5	
Trabajo individual	%	17.8	43.9	31.1
	Residuos corregidos	-49	49	
Trabajo grupal	%	5.7	7.9	6.8
	Residuos corregidos	-7.6	7.6	
Exposición de estudiantes	%	10.5	8.7	9.6
	Residuos corregidos	5.4	-5.4	
Evaluación	%	5.2	8.2	6.7
	Residuos corregidos	-10.4	10.4	
Metacognitiva	%	4.7	3	3.8
	Residuos corregidos	7.9	-7.9	
Organizativa	%	23.2	8	15.5
	Residuos corregidos	36.6	-36.6	
Revisión	%	3	2.9	3
	Residuos corregidos	0.5	-0.5	
Total	%	100	100	100
	N de marcas	14,940	15,438	30,378

Fuente: elaboración propia.

Los intercambios observados están asociados al contexto sociocultural de las escuelas (Chi cuadrado [5, N=24,038] = 2384.640; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer=.315). En consideración de las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos tipificados de las casillas, se observa que, en las escuelas de contexto urbano, en más del 50 por ciento de la clase, la fuerza de la asociación se ubica en los

intercambios *expositivos, regulativos y cooperativos*; por su parte, en las escuelas de contexto rural, el más alto porcentaje, y por lo tanto la mayor fuerza de la asociación, es con los intercambios de tipo *co-formado y explicativo*.

Los criterios del EAM universal están asociados con el contexto sociocultural de las escuelas (Chi-cuadrado $p < .001$), pero la fuerza de asociación es débil (V de Cramer $< .2$) (Tabla 4).

Tabla 4. Intercambios de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	Intercambios	Urbano	Rural	Total
Expositivo	%	25.3	13.8	19.8
	Residuos corregidos	22.4	-22.4	
Co-formado	%	31.6	57.9	44.1
	Residuos corregidos	-41	41	
Regulativo	%	29.9	16.1	23.3
	Residuos corregidos	25.4	-25.4	

Tabla 4. Intercambios de la clase según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

	Intercambios	Urbano	Rural	Total
Explicativo	%	2.8	7.1	4.9
	Residuos corregidos	-15.5	15.5	
Cooperativo	%	9.7	3.9	6.9
	Residuos corregidos	17.9	-17.9	
Colaborativo	%	0.7	1.3	1
	Residuos corregidos	-4.8	4.8	
TOTAL	%	100	100	100
	N de marcas	12,563	11,475	24,038

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de EAM diferenciadores observados están asociados al contexto sociocultural de las escuelas [Chi cuadrado (7, N=12,619) = 1706.139; $p < .001$], y la fuerza de dicha asociación es moderada (v de Cramer=.368). Dadas las más altas frecuencias de distribución porcentual, y el valor más alto de los residuos tipificados, se observa que la

fuerza de la asociación en las escuelas de contexto urbano en más de 50 por ciento de la clase está en los EAM diferenciadores *desafío*, *competencia*, *regulación y autocontrol*, y *planificación*; por su parte, en el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra en el EAM diferenciador *individualización* (Tabla 5).

Tabla 5. Criterios de EAM diferenciadores de la clase según contexto sociocultural de la escuela

	EAM Diferenciador	Urbano	Rural	Total
Desafío	%	17.5	7.3	10.2
	Residuos corregidos	17.2	-17.2	
Competencia	%	18.3	5.4	9.1
	Residuos corregidos	22.8	-22.8	
Compartir	%	0.5	1.4	1.1
	Residuos corregidos	-4.4	4.4	
Individualización	%	36.6	73.2	62.7
	Residuos corregidos	-38.5	38.5	
Pertenencia	%	1	0	0.3
	Residuos corregidos	9.3	-9.3	
Regulación y autocontrol	%	14.6	8.3	10.1
	Residuos corregidos	10.7	-10.7	
Alternativa optimista	%	0.1	0	0
	Residuos corregidos	3.2	-3.2	

Tabla 5. Criterios de EAM diferenciadores de la clase según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

EAM Diferenciador		Urbano	Rural	Total
Planificación	%	11.4	4.4	6.4
	Residuos corregidos	14.6	-14.6	
TOTAL	%	100	100	100
	N de marcas	3,626	8,993	12,619

Fuente: elaboración propia.

Los tres EAM universales se encuentran asociados a los seis tipos de intercambio observados en todas las escuelas (Chi cuadrado [10, N=622] = 251,688; $p < .001$), y la fuerza de dicha asociación es moderada (V de Cramer=.445). Algo similar se encuentra en la asociación entre los seis tipos de intercambio con ocho criterios de EAM diferenciadores (Chi cuadrado [35, N= 9692] = 6127. 311; $p < .001$ y V de Cramer=.356). No obstante, interesa conocer si los criterios de EAM universales y diferenciadores están asociados con mayor fuerza a algún tipo de intercambio según contexto sociocultural de las escuelas.

Los tipos de intercambio observados están asociados a los criterios de EAM universales (Chi cuadrado [6, N=274] = 117.284; $p < .001$), con fuerza de asociación moderada (V de

Cramer=.463) en las escuelas de contexto urbano. Esta asociación significativa se repite en las escuelas de contexto rural (Chi cuadrado [10, N=348] = 269.833; $p < .001$) y la intensidad de la asociación es fuerte (V de Cramer=.623). En consideración de las más altas frecuencias de distribución porcentual, y el valor más alto de los residuos tipificados, se observa que, en el contexto urbano la fuerza de la asociación se encuentra entre: 1) el intercambio *expositivo* y EAM *intencionalidad*; y 2) entre intercambios *cooperativos* y EAM *trascendencia*. En el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra en: a) intercambio *expositivo* y EAM *intencionalidad*; b) intercambio *co-formado* y EAM *significado*; y c) intercambio *colaborativo* con EAM *trascendencia* (Tabla 6).

Tabla 6. Tipos de intercambio por criterios de EAM universales según contexto sociocultural de la escuela

Intercambio		EAM universal			Total	
		Intencionalidad	Significado	Trascendencia		
Urbano	Expositivo	%	79.1	100	25.2	54.7
		Residuos corregidos	6.6	5.2	-9.7	
	Co-formado	%	3.6	0.0	3.7	3.3
		Residuos corregidos	0.3	-1	0.4	
	Regulativo	%	8.2	0	3.7	5.1
		Residuos corregidos	1.9	-1.3	-1.0	
	Cooperativo	%	9.1	0	67.4	36.9
		Residuos corregidos	-7.8	-4.4	10.3	
TOTAL		%	100	100	100	100
		N	110	29	135	

Tabla 6. Tipos de intercambio por criterios de EAM universales según contexto sociocultural de la escuela

(continuación)

Intercambio		EAM universal			Total	
		Intencionalidad	Significado	Trascendencia		
Rural	Expositivo	%	92	41	49.5	69.0
		Residuos corregidos	9.3	-6.1	-4.8	
	Co-formado	%	7.4	29.5	0	10.3
		Residuos corregidos	-1.8	6.3	-3.9	
	Regulativo	%	0.6	0	8.4	2.6
		Residuos corregidos	-2.4	-1.6	4.2	
	Explicativo	%	0	0	9.5	2.6
		Residuos corregidos	-3.1	-1.6	5	
	Cooperativo	%	0.0	29.5	0	6.6
		Residuos corregidos	-5	9.2	-3	
	Colaborativo	%	0	0	32.6	8.9
		Residuos corregidos	-5.9	-3.1	9.5	
TOTAL		%	100	100	100	100
		N	175	78	95	348

Fuente: elaboración propia.

Los tipos de intercambio observados están asociados con los criterios de EAM diferenciadores [EAMD] (Chi cuadrado [35, N=2,969] = 2187.609; $p < .001$), con fuerza de asociación moderada (V de Cramer=.384) en las escuelas de contexto urbano. Esta asociación significativa se repite en las escuelas de contexto rural (Chi cuadrado [25, N=6,723] = 3935.397; $p < .001$) con intensidad de la asociación moderada (V de Cramer=.342). Tomando en cuenta las más altas frecuencias de distribución porcentual y el valor más alto de los residuos tipificados

de las casillas, se observa que, en el contexto urbano, la fuerza de la asociación se encuentra entre: 1) el intercambio *expositivo* y EAMD *planificación*; 2) intercambio *co-formado* y EAMD *individualización*; y 3) intercambio *regulativo* y EAMD *regulación y autocontrol*. En el contexto rural el mayor porcentaje y fuerza de la asociación se encuentra igualmente en: a) intercambio *expositivo* y EAMD *planificación*; b) intercambio *co-formado* y *explicativo* con EAMD *individualización*; c) intercambio *regulativo* y EAMD *regulación y autocontrol* (Tabla 7).

Tabla 7. Tipos de intercambio por criterios de EAM diferenciadores (EAMD) según contexto sociocultural de la escuela

Intercambios		Criterios de EAM diferenciadores								Total		
		Desafo	Competencia	Compartir	Individualización	Pertenencia	Regulación y autocontrol	Alternativa optimista	Planificación			
Urbano	Expositivo	%	23.2	19.3	56.3	8.7	0	3	0	64.3	19.9	
		Residuos corregidos	2.4	-0.4	3.7	-9.9	-2.7	-10	-1	22.7		
	Co-formado	%	41.6	33.6	31.3	47.9	0	6.8	0	8.8	31.9	
		Residuos corregidos	5.9	1	-0.1	12.2	-3.8	-12.7	-1.4	-10.1		
	Regulativo	%	10.6	34.3	12.5	19.7	100	88.1	100	20.6	32.5	
		Residuos corregidos	-13	1.1	-1.7	-9.7	7.9	28.1	2.9	-5.2		
	Explicativo	%	0	0.7	0	23.3	0	0	0	3.3	7.5	
		Residuos corregidos	-8	-6.9	-1.1	21.3	-1.6	-6.7	-0.6	-3.2		
	Cooperativo	%	24.2	10.9	0	0.1	0	1.5	0	1.4	7.6	
		Residuos corregidos	17.5	3.3	-1.2	-10	-1.6	-5.5	-0.6	-4.8		
	Colaborativo	%	0.3	1.2	0	0.3	0	0.6	0	1.6	0.7	
		Residuos corregidos	-1.3	1.6	-0.3	-1.6	-0.5	-0.2	-0.2	2.3		
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
		N	620	580	16	885	30	470	4	364	2,969	
	Rural	Expositivo	%	32.7	18.7	0	5.2		3.4		51.8	10.5
			Residuos corregidos	18.7	5.5	-3.7	-21.7		-5.8		25	
		Co-formado	%	65	54	88	69.5		5.3		22.6	60.8
			Residuos corregidos	2.2	-2.9	6.1	22.3		-28.2		-14.6	
		Regulativo	%	2.1	21.1	0	6.3		82.9		22.3	13.9
			Residuos corregidos	-8.8	4.3	-4.4	-27.5		49.4		4.5	
Explicativo		%	0	1	12	14.4		6		0	10.9	
		Residuos corregidos	-9	-6.6	0.4	14.3		-3.8		-6.5		
Cooperativo		%	0.2	5	0	4.6		2.3		3.4	3.9	
		Residuos corregidos	-5	1.2	-2.2	4.5		-2		-0.5		
Colaborativo		%	0	0.2	0	0		0		0	0	
		Residuos corregidos	-0.3	4	-0.1	-1.5		-0.3		-0.2		
TOTAL		%	100	100	100	100		100		100	100	
		N	605	402	117	4709		562		328	6,723	

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del objetivo concerniente al análisis de la estructura dialogal del aula en diferentes contextos socioculturales, un primer aspecto a destacar de los resultados es que ponen en evidencia que el funcionamiento de la clase depende del contexto directo de aula. Esto confirma diversos estudios que señalan que la conversación es situada (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Mehan, 1979; Sacks *et al.*, 1974). Si bien el contexto sociocultural y los objetivos curriculares nacionales a lograr influyen, no determinan cómo cada profesora y cada grupo de alumnos organizan sus actividades reales en el encuentro educativo.

No obstante lo anterior, el análisis comparativo de las aulas según el contexto sociocultural urbano y rural de las escuelas pone en evidencia patrones dialogales que se dan con mayor fuerza en un contexto u otro. El aula urbana tiene mayor cantidad de alumnos, mayor cantidad de niños diagnosticados con dificultades de aprendizaje, con un entorno sociodemográfico de menor espacio y tiempo, y mayor ruido, comparado con los niños y el entorno del aula rural. En tal sentido, que las unidades temáticas del aula urbana sean mayormente para declarar contenidos y organizar la participación de los niños en las actividades de la clase, en tanto que en las aulas rurales se dedique a unidades temáticas que abordan actividades de trabajo individual y evaluación, pone en evidencia diferentes estrategias de gestión del tiempo para alcanzar los objetivos curriculares en el tiempo disponible. Desde esta perspectiva, en el aula urbana se privilegia la acción de la profesora para alcanzar los objetivos de la clase, y en el aula rural se da mayor posibilidad para adaptar la enseñanza al proceso de los alumnos. Podemos decir, entonces, que existe una estructura dialogal diferida del salón de clase según se trate de una escuela en contexto sociocultural urbano o rural.

Lo anterior tiene relación con los tipos de conversaciones o intercambios que se constru-

yen: en el aula urbana se pone mayor énfasis en la exposición de la profesora, en la regulación de la participación de los alumnos y en promover la participación en el desarrollo de los contenidos de la clase en cooperación con la profesora. En el aula rural el acento está puesto en intercambios de revisión constante de lo presentado —intercambios co-formados—, y en responder a las preguntas de los alumnos —intercambios explicativos—. Esto no significa, necesariamente, que en el aula de un contexto los niños logren mayor autonomía para aprender que en el otro. El análisis de las clases desde la perspectiva de los criterios de EAM indica que en ambos contextos es posible observar la construcción de EAM universales, aquellos que caracterizan toda relación educativa que promueve el aprendizaje autónomo, y EAM diferenciadores, aquellos que se construyen según la realidad de cada relación educativa.

En las aulas de contextos urbanos, las profesoras promueven la autonomía de los niños para aprender precisamente en: 1) los intercambios expositivos (EAM universal intencionalidad y reciprocidad, y EAM diferenciador planificación); 2) intercambios regulativos (EAM regulación y autocontrol); y 3) intercambios cooperativos (EAM trascendencia y EAM diferenciador desafío). En tanto, en las aulas de contexto rural la mediación del aprendizaje está asociada a: a) intercambios co-formados (EAM universal significado); b) intercambios explicativos y colaborativos (EAM universal trascendencia); y c) todos los intercambios indicados asociados a EAM diferenciador individualización.

Lo reportado es una fortaleza y a la vez una limitación, pues refiere a interacciones reales en el aula y no a las atribuciones que profesoras y estudiantes dan a su participación. En las aulas urbanas las profesoras desarrollan sus actividades de enseñanza en un ethos cultural donde se puede encontrar mayor coherencia entre los contenidos que trasmite la escuela y lo que el entorno sociocultural ofrece a los niños, a la vez que son aulas con mayor cantidad de alumnos,

por lo que es importante clarificar objetivos y favorecer la autorregulación. En tanto, en el aula rural, los contenidos tienen que ser adaptados a la realidad sociocultural de los niños; se suma a ello que la cantidad de niños es menor que en el aula urbana, por lo que la profesora cuenta con las condiciones para favorecer más la relación cara a cara y ajustar la conversación a las circunstancias de cada alumno.

En conclusión, las conversaciones que promueven el aprendizaje autónomo son diferentes según el contexto urbano o rural del aula. El aula urbana se caracteriza por conversaciones donde la profesora pone mayor atención a que todos los niños entiendan el objetivo de la clase, sean desafiados a participar de los contenidos, autorregulen su participación y planifiquen sus acciones; en tanto, el aula rural se caracteriza por conversaciones individualizadas, donde la profesora demuestra interés por el caso a caso y verifica que cada niño demuestre comprensión de las actividades.

Cabe señalar que no fue el objetivo de este estudio indicar cuál dinámica es mejor. Más bien el interés ha sido demostrar la particularidad de cada realidad educativa, al reconocer algunas estructuras dialogales y de mediación del aprendizaje autónomo que se dan con mayor fuerza en un contexto que

en otro. Consideramos que las estructuras de intercambio y de EAM observadas responden a las condiciones contingentes y socioculturales que las hacen posible. El contexto influye, pero no determina la construcción de estructuras de conversación y mediación de la profesora para promover en sus alumnos el aprendizaje autónomo, pues en dicha construcción operan otros factores tales como, por ejemplo, la experiencia profesional docente.

Una limitación del presente estudio es que se trata de un análisis estadístico, de nivel previo y exploratorio para abordar conversaciones e intercambios que se construyen en el aula. En tal sentido, futuros estudios deben trascender la evidencia aquí presentada, que describe cuántos y de qué tipo son los intercambios encontrados, hacia sus implicaciones en el proceso educativo, en particular para el aprendizaje autónomo.

Es importante puntualizar que, por la naturaleza de este estudio, los resultados obtenidos no deben generalizarse al conjunto de la población como si fuera una situación que se da en todas las escuelas urbanas y rurales de las regiones aludidas; cabe recordar que los patrones dialogales identificados y caracterizados anteriormente son propios de las siete escuelas que participaron en esta investigación.

REFERENCIAS

- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ediciones Morata S.L.
- CUADRADO, Isabel e Inmaculada Fernández (2008), “¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 1, pp. 3-23.
- EMANUELSSON, Jonas y Fritjof Sahlström (2008), “The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, núm. 2, pp. 205-223. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830801915853>
- FEUERSTEIN, Reuven, Mildred Hoffman, Yaacov Rand, Mogens Jensen, David Tzurriel y David Hoffman (1985), “Learning to Learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment”, *Special Services in the Schools*, vol. 3, núm. 1-2, pp. 49-82. DOI: https://doi.org/10.1300/J008v03n01_05
- GARDNER, Rod (2014), “Conversation Analysis in the Classroom”, en Jack Sidnell y Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Oxford, Wiley Blackwell, pp. 593-611.
- GONZÁLEZ, Beatriz y Aníbal León (2009), “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase”, *Acción Pedagógica*, núm. 18, pp. 30-41.
- HENNESSY, Sara, Sylvia Rojas-Drummond, Rupert Higham, Ana María Márquez, Fiona Maine, Rosa María Ríos, Rocío García-Carrión, Omar Torreblanca y María José Barrera (2016), “Developing a Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue across Educational Contexts”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 9, pp. 16-44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>

- HOUE, Sandy, Susan Danby, Ann Farrell y Karen Thorpe (2016), "Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions", *International Journal of Early Childhood*, vol. 48, núm. 3, pp. 259-276. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>
- HOWE, Christine y Manzoorul Abedin (2013), "Classroom Dialogue: A systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- KOZULIN, Alex (1999), "Sociocultural Contexts of Cognitive Theory", *Human Development*, vol. 42, núm. 2, pp. 78-82. DOI: <https://doi.org/10.1159/000022612>
- KOZULIN, Alex (2015), "The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 14, núm. 2, pp. 252-262. DOI: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.252>
- LENOIR, Yves y Rocío Esquivel (eds.) (2015), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Approches internationales*, tomo 2: *Les méthodes en usage dans des centres de recherche et chez des chercheurs français et latino-américains*, Quebec, Groupéditons Éditeurs.
- LITTLERON, Karen y Christine Howe (eds.) (2010), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction*, Abingdon, Routledge.
- MARTINIC, Sergio y Marco Antonio Villalta Paucar (2016), "Jornada escolar completa y organización del tiempo en la sala de clases de educación básica", en Jorge Manzi y María Rosa García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 317-348.
- MEHAN, Hugh (1979), *Learning Lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
- MERCER, Neil (2010), "The Analysis of Classroom Talk: Methods and methodologies", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 1, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- MERCER, Neil y Lyn Dawes (2014), "The Study of Talk between Teachers and Students, from the 1970s until the 2010s", *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 430-445. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- MERCER, Neil y Christine Howe (2012), "Explaining the Dialogic Processes of Teaching and Learning: The value and potential of sociocultural theory", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- NATHAN, Mitchell y Suyeon Kim (2009), "Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom", *Cognition and Instruction*, vol. 27, núm. 2, pp. 91-120. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370000902797304>
- ORRÚ, Silvia Ester (2003), "Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural", *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 33-54.
- PEHMER, Ann-Kathrin, Alexander Gröschner y Tina Seidel (2015), "How Teacher Professional Development Regarding Classroom Dialogue Affects Students' Higher-Order Learning", *Teaching and Teacher Education*, núm. 47, pp. 108-119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- POZO, Juan Ignacio, Claudio Loo y Elena Martín (2016), "El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo", en Jorge Manzi y María Rosa García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 547-584.
- RAND, Yaacov, Abraham Tannenbaum y Reuven Feuerstein (1979), "Effects of Instrumental Enrichment on the Psychoeducational Development of Low-Functioning Adolescents", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 6, pp. 751-763.
- RICHARDS, Keith (2006), "'Being the Teacher': Identity and classroom conversation", *Applied Linguistics*, vol. 27, núm. 1, pp. 51-77. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- RIMMELE, Rolf (2009), "What is Videograph?" (version 4.2.1.25X3 from September 2013) [Videograph]. Kiel, Alemania, IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, en: <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/enhtml-Start.htm> (consulta: 18 de agosto de 2017).
- SACKS, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Lenguaje*, vol. 50, núm. 1, pp. 696-735.
- TOCAIMAZA-Hatch, Cecilia (2016), "Mediated Vocabulary in Native Speaker-Learner Interactions During an Oral Portfolio Activity", *Foreign Language Annals*, vol. 49, núm. 2, pp. 336-354. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12190>
- TOLMIE, Andrew Kenneth, Keith Topping, Donald Christie, Caroline Donaldson, Christine Howe, Emma Jessiman, Kay Livingstone y Allen Thurston (2010), "Social Effects of Collaborative Learning in Primary Schools", *Learning and Instruction*, vol. 20, núm. 3, pp. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- TORNERO, Bernardita, Antonietta Ramaciotti, Alicia Truffello y Francisca Valenzuela (2015),

- “Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos”, *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 2, pp. 261-283. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio (2009), “Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 1, pp. 221-238.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Sergio Martinic y María Angélica Guzmán (2011a), “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1137-1158.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Ignacio Gajardo, Miguel Nussbaum, Juan José Andreu, Alejandro Echeverría y Jan Plass (2011b), “Design Guidelines for Classroom Multiplayer Presential Games (CMPG)”, *Computers & Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 2039-2053.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio (2014), “Aprendizaje escolar y demanda cognitiva en la sala de clase”, en *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia*, 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 9-13 de septiembre de 2014, pp. 1226-1238, en: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_2congressoopp.pdf (consulta: 5 de abril de 2017).
- VILLALTA, Marco y Diego Palacios (2014), “Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 373-389.
- VILLALTA Paucar, Marco Antonio, Sergio Martinic y Cecilia Assael Budnik (2013), “Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 84-96.
- WATSON, Rodney (1992), “Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An overview”, *International Review of Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 257-274.
- WELLS, Gordon y Rebeca Mejia (2005), “Toward Dialogue in the Classroom: Learning and teaching through inquiry”, *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, vol. 1, núm. 4, pp. 1-45.
- ZIMMERMAN, Heather Toomey y Jennifer Weible (2017), “Learning in and about Rural Places: Connections and tensions between students’ everyday experiences and environmental quality issues in their community”, *Cultural Studies of Science Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 7-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9757-1>

ANEXOS

Anexo 1. Fases

Fases	Definición
Pre-inicio	Se realizan actividades tales como: normar o disciplinar al grupo, pedir silencio, pasar la lista y nombrar e identificar tareas asignadas.
Inicio	Introducción al tema de la clase, motivación vinculada con el contenido, contextualización, recogida de antecedentes previos, recordar la materia pasada.
Desarrollo	Se inicia con objetivos y preguntas centrados en contenido de la clase, exposición de contenidos; se entregan instrucciones relacionadas con el contenido o de una actividad vinculada al tema de clase.
Cierre pedagógico	Resumir, sintetizar contenidos entregados, anunciar tareas o temas para la próxima lección.
Cierre	Finalización o cierre final social. Profesores y alumnos intercambian despedida; anuncios sobre la próxima clase; en algunos casos se designan tareas para la clase.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Unidades temáticas

Secuencias temáticas de la enseñanza	Definición (Actividad de enseñanza que explicita y procura realizar la profesora, aunque tal vez pueda verse interrumpida por eventos contingentes)
Declarativa	Presentar contenidos factuales y conceptuales. Conocimientos factuales: información de datos y hechos a memorizar; conocimientos conceptuales: explicaciones y relaciones entre información. La profesora informa y evalúa la recepción de contenidos curriculares.
Trabajo privado	Aplicar los contenidos a una situación problema propuesto. Trabajo privado o individual: lectura silenciosa, ejecución de guía, ejecutar instrucciones de actividad que señala la profesora (vinculadas a objetivos de la clase).
Trabajo en grupo	Una tarea común realizada por alumnos y enmarcada por el profesor. Diálogo colectivo para desarrollar los contenidos (ejemplo: resolver juntos una guía). Los alumnos deben construir una respuesta con base en negociación y acuerdo del grupo.
Exposición de estudiantes	Exposición de estudiantes (de contenidos que son solicitados por el profesor, lectura en voz alta, representación, demostración o ejecución del estudiante, pregunta-respuesta). Predomina la voz del estudiante, el profesor anima la participación y evalúa.
Evaluación	Evaluación de contenidos y aprendizajes trabajados en la misma clase. La evaluación es de realización adecuada de la tarea o solución del problema.
Metacognitiva	Dialogar sobre lo aprendido. El profesor estimula la reflexión abierta y personal de los estudiantes sobre el contenido curricular trabajado. Incluye actividades dialogales como: preguntas de tipo abierto para promover la reflexión personal sobre algún contenido, dilemas éticos que tiene algún procedimiento, explicitar los aprendizajes logrados, discernir conductas pro sociales favorables al aprendizaje.
Organizativa	Instalar un determinado orden en la clase. Se inician con intervención verbal o no verbal del profesor sobre las condiciones necesarias para el desarrollo de la clase. Incluye las actividades tales como: organización física de grupos, pasar lista de asistencia, pedidos y/o entrega de trabajos, llamados al orden en la clase, y la conducta de caminar por la sala supervisando la realización de actividades planificadas. No tiene relación directa con el contenido.
Revisión de tareas	Revisión de tareas o contenidos anteriores a la clase (repaso); cumple la función de traer un contenido anterior.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Intercambio

Intercambio	Definición
Expositivo	<i>El eje temático es la transmisión del contenido</i> curricular (procedimental o conceptual). Intercambio iniciado por el profesor. Los estudiantes participan aceptando (de modo verbal o no verbal) o repitiendo el contenido a solicitud del profesor. El cierre es la continuación de la transmisión de contenidos.
Co-formado	<i>El eje temático es la evaluación</i> de un contenido o procedimiento. El profesor inicia buscando por parte del estudiante una respuesta predeterminada, ya sea eligiendo una alternativa o produciendo una respuesta sobre conocimiento factual previamente entregado. El cierre es la aprobación o reprobación de la intervención del estudiante.
Regulativo	<i>El eje temático es la regulación del orden</i> de participación de los estudiantes en la clase. Lo inicia el profesor o el alumno. El cierre es la acción coherente con la intervención de inicio.
Explicativo	<i>El eje temático es la comprensión de un contenido curricular.</i> Lo inicia el estudiante, quien solicita al profesor información sobre el contenido curricular de la clase. El profesor utiliza dicha intervención para repetir y agregar nueva información al contenido trabajado en clase. El cierre puede ser explícito o tácito.
Cooperativo	<i>El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante</i> para completar una tarea previamente planteada (ejemplo: responder una guía, realizar una exposición). El profesor o el estudiante inician solicitando o dando su respuesta a la tarea planteada. Las demás intervenciones agregan nueva información a la intervención inicial. El cierre es la síntesis de las intervenciones anteriores o una aceptación breve de acuerdo tácito con dichas intervenciones.
Colaborativo	<i>El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar</i> o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas. El profesor o el estudiante inician la indagación sobre las razones de una determinada intervención anterior. Supone cierto desacuerdo entre los interlocutores que oriente la indagación recíproca. El cierre es una aceptación recíproca de las intervenciones.

Fuente: elaboración propia, adaptado de Villalta *et al.*, 2013: 19.

Anexo 4. Criterios de mediación

Criterios de mediación universales

1. *Intencionalidad y reciprocidad.* El profesor implica al sujeto en la experiencia de aprendizaje explicitando objetivos y adaptando estímulos (por ejemplo: cambios en tonos de voz, desplazamientos en el salón, uso y transformación de recursos gráficos) necesarios para que su intención educativa logre llegar a los alumnos/as.
2. *Significado.* El profesor explicita su propio significado acerca de la importancia del tema a tratar impulsando a que los/as estudiantes le den una valoración personal (foco en el por qué y para qué) al mismo.
3. *Trascendencia.* El profesor va más allá de la situación específica que se está llevando a cabo, estableciendo relaciones, generando transferencia y/o ampliando a situaciones curriculares o extracurriculares.

Criterios de mediación diferenciadores

1. *Desafío.* El profesor fomenta que los/as alumnos/as enfrenten situaciones nuevas y más complejas. Para ello, los hace reconocer lo novedoso, anticipa las posibles dificultades y orienta para el abordaje de éstas.
2. *Competencia.* El profesor ayuda a desarrollar una imagen positiva y el sentimiento de capacidad en sus alumnos/as a través del reconocimiento explícito del logro. Aprovecha el error como oportunidad de aprendizaje, identificando la causa de éste y motivándolo a corregir.
3. *Compartir.* El profesor desarrolla un sentimiento de “nosotros”. Para ello, incentiva la participación de todos los estudiantes y fomenta estrategias de trabajo colaborativo (compartir experiencias, ayudarse entre ellos/as, ponerse en el lugar del otro/a).
4. *Individualización y diferenciación psicológica.* El profesor focaliza en las diferencias y necesidades particulares de cada alumno/a. Para ello, utiliza diferentes formas de explicación, da la posibilidad de diferentes ritmos, anima a la diversidad de opiniones.
5. *Pertenencia.* El docente promueve que los alumnos se sientan parte de un grupo, haciendo hincapié en los objetivos y reglas compartidas, así como en los deberes y derechos como parte de ese grupo, en torno a un bien común.
6. *Regulación y autocontrol.* El profesor fomenta la autorregulación de sus alumnos/as. En caso de impulsividad, la controla a través de estrategias de planificación. En caso de inhibición, los ayuda a salir de la pasividad generando sentimiento de competencia y/o estrategias de acercamiento a la tarea.
7. *Alternativa optimista.* El profesor invita a los alumnos/as a explorar diferentes alternativas de solución frente a problemas nuevos y desafiantes. Genera comparaciones con situaciones anteriores para estimular el desafío del enfrentamiento a lo nuevo.
8. *Planificación.* El profesor explicita y/o estimula que los alumnos/as tengan claros los objetivos a alcanzar y los procedimientos necesarios para ello. Para esto, entrega y/o genera junto con los alumnos/as los pasos de planificación, considerando tiempos y estrategias necesarias para lograrlos.
9. *Ser humano como entidad cambiante.* El profesor explicita a sus alumnos/as la capacidad de cambio del ser humano, revisando con ellos/as sus propios avances en el tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino?

VIRGINIA INÉS CORBELLA* | SILVINA ELÍAS**

La internacionalización de la educación superior (IES) ha sido centro de atención desde hace tiempo en las universidades e institutos de educación superior. En los últimos años, la afluencia de jóvenes estudiantes universitarios internacionales a Argentina ha crecido considerablemente, es por ello que se plantea indagar cuáles son los factores que inciden en que los alumnos elijan la Universidad Nacional del Sur con el objetivo de cursar, complementar o concluir sus estudios de grado. Se realizaron 48 encuestas semi-estructuradas con estudiantes internacionales de grado (67 por ciento de la población total). Adicionalmente, ocho estudiantes fueron entrevistados para profundizar en la información expresada en la encuesta. Los resultados identificaron factores asociados a la recepción de estudiantes internacionales que fueron contemplados por los autores en la literatura y otros que no lo fueron. Se destacan los factores idioma, afinidad socio-cultural, educación pública y gratuita y facilidad de ingreso.

The internationalization of higher education (IHE) has long been the subject of studies at higher-education universities and institutes. In recent years, the flow of international students to Argentina has increased considerably; therefore, this paper seeks to examine the factors contributing to students' decision to attend the Universidad Nacional del Sur in order to enroll on regular, additional or end-of-course degree programs. A total of 48 semi-structured interviews were made with international degree students (67 per cent of the total population). Furthermore, eight students were interviewed to develop a fuller understanding of the information provided in the questionnaire. The results identified some factors associated with the arrival of international students that have been considered by previous writers and others that have not been discussed. The following factors stand out: language, socio-cultural affinity, public and free education, and ease of entry.

Palabras clave

Movilidad estudiantil
Internacionalización
Educación superior
Universidad pública
Factores de elección

Keywords

Student mobility
Internationalization
Higher education
Public university
Choice factors

Recepción: 12 de junio de 2017 | Aceptación: 7 de febrero de 2018

* Docente e investigadora del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Magister en Economía. Publicaciones recientes: (en coautoría con M. Tortul), "Integración económica en la UNUSAR y crisis económicas: un estudio de los patrones comerciales de las manufacturas industriales", *Revista Compendium. Cuadernos de Economía y Administración*; (2017, en coautoría con S. Elías), "Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado", *Gestión de las Personas y Tecnología*, núm. 30, septiembrediciembre, pp. 34-51. CE: corbella.virginia@uns.edu.ar

** Docente e investigadora del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Magister en Economía. Publicaciones recientes: (en prensa, en coautoría con S. Morresi y E. Quartucci), "Políticas de internacionalización de la educación superior: un análisis comparado para América Latina", *Revista Gestión de las Personas y la Tecnología*; (2016, en coautoría con S. Morresi y A.M. Tombolato), "Internationalization of Higher Education in the Light of Some Indicators", *European Scientific Journal*, mayo, edición especial, en: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7422>. CE: selias@uns.edu.ar

INTRODUCCIÓN¹

En el marco de la globalización, la internacionalización de la educación superior (IES), y dentro de ella, la movilidad estudiantil, son fenómenos que han ido cobrando cada vez mayor importancia. La movilidad internacional de estudiantes de educación superior permite mejorar su formación al incorporar una visión cultural y técnica internacional en sus estudios. Asimismo, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje al incrementar la diversidad de alumnos en las aulas universitarias (Theiler, 2005).

En este contexto, el presente artículo se propone ampliar el conocimiento disponible respecto al desarrollo de la internacionalización en países latinoamericanos, y para ello se investigan los factores asociados a la recepción de estudiantes internacionales de grado de la Universidad Nacional del Sur (UNS), localizada en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Se intentará identificar, analizar y describir los factores asociados a la movilidad estudiantil para el caso particular de esta institución, a partir de la investigación llevada a cabo por Mayoral y Di Lorenzo (2015) para la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), donde la hipótesis de trabajo planteó un análisis similar. Se utilizó la base de datos de la UNS para contactar a los alumnos y aplicar las encuestas, para en un futuro realizar un estudio comparado entre la UNICEN y la UNS; el objetivo sería analizar si existen tendencias similares o dispares entre los resultados alcanzados en cada caso particular. Es importante destacar que ambas universidades son de gestión pública y reconocen la importancia de la apertura al resto del mundo (Elías *et al.*, 2015).

La relevancia de la temática radica en que, si bien en los últimos años, la afluencia de jóvenes estudiantes universitarios internacionales a Argentina ha crecido considerablemente —y la UNS no es ajena a este proceso— existe escasa literatura acerca de cuáles son los factores que inciden al momento de elegir el país de destino para realizar algún tipo de estudio.

Es importante distinguir entre los estudiantes de grado que se desplazan gracias al apoyo de los programas de cooperación e intercambio institucional y a la obtención de becas destinadas para tal fin, de los que se movilizan por iniciativa propia, o como respuesta a una oferta de trabajo particular sin mediar un acuerdo de colaboración académico o político. En este trabajo se centra la atención en la movilidad académica mencionada en el primer caso, es decir, en el desplazamiento de estudiantes que tienen la intención de cursar, complementar o concluir estudios.

El trabajo se organiza con la siguiente estructura: en primer término, se describe brevemente la evolución de la movilidad estudiantil en la profundización de la internacionalización de la educación. Luego se define el concepto de movilidad estudiantil y de estudiantes internacionales con los que se va a trabajar y se presenta la revisión de la literatura, tanto a nivel internacional como local. Seguidamente se describe la población y las variables analizadas con sus resultados para finalmente exponer las principales conclusiones alcanzadas.

La metodología que se utiliza para el abordaje del tema es el enfoque exploratorio, ya que se pretende dar una visión general, de tipo aproximativo, a la realidad del fenómeno observado. Asimismo, es descriptivo, ya que se especifican las características de dicho fenómeno a partir de la observación de la realidad. La investigación se plantea desde un enfoque

¹ Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto Grupo de Investigación “La internacionalización de la educación superior: análisis teórico y empírico en base a indicadores” bajo la dirección de Silvina Elías y Silvia Morresi. Código del proyecto (24/ZE25) financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

teórico-empírico, en tanto que se realiza un trabajo de campo a partir de variables que se definieron en el marco teórico, así como de otros factores que puedan surgir en el proceso mismo de investigación. Por último, es sincrónica, porque hace un corte en el tiempo para el estudio del fenómeno, al considerar los datos correspondientes al año calendario 2015.

Se utilizan fuentes primarias —los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos internacionales— y secundarias. Las técnicas de recolección de datos están basadas en encuestas semi-estructuradas que fueron respondidas por los alumnos internacionales, y entrevistas a algunos de ellos. Se invitó a toda la población objeto de estudio a participar en el estudio; respondió 67 por ciento.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En América Latina, según Sylvie Didou Aupetit (2009), el proceso de internacionalización de la educación superior se dio de forma distinta al de Europa, ya que los programas bi y multilaterales de cooperación fueron exógenos, es decir, han estado centrados en una cooperación de lejanía. Esta autora plantea que a principios del siglo XX América Latina fue receptora de exiliados y refugiados políticos de Europa que hicieron valiosos aportes a la vida intelectual del continente; se trató de un proceso de internacionalización en casa. Asimismo, después de los cincuenta, los viajes de formación en el extranjero, apoyados por políticas gubernamentales, aportaron a la movilidad estudiantil. La autora concluye que la internacionalización en América Latina se dio a partir de contactos individuales de quienes formaban parte de universidades o centros de investigación.

Para los años noventa la internacionalización de la educación superior pasó a formar parte de la agenda política, de manera que ya no eran sólo las universidades las que

propiciaban este proceso, el cual se convirtió en objeto específico de reflexión. La apertura económica provocó la necesidad de formar recursos humanos con competencias internacionales y esto provocó un crecimiento notable en la cantidad de actividades internacionales en el terreno universitario. Para los inicios del año 2000, muchas instituciones latinoamericanas adoptaron las prácticas de la internacionalización como eje estratégico de desarrollo institucional para alcanzar mayor calidad educativa y enfrentar los desafíos del siglo XXI (Gacel y Ávila, 2008).

Se observa, así, cómo la internacionalización dejó de ser un hecho individual, limitado a la movilidad de un estudiante o académico, donde el beneficio era estrictamente individual, para centrar el interés en un marco institucional en el contexto internacional.

Argentina no fue ajena a la creciente centralidad que adquirió la temática hacia fines del siglo XX. Según Theiler (2005), este interés se debió principalmente a dos factores:

1. En primer lugar, la apertura latinoamericana para el intercambio universitario por medio de actividades relacionadas con la cooperación entre Latinoamérica y España, a través del financiamiento otorgado por la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI), posibilitó el comienzo de actividades internacionales planeadas institucionalmente, y el establecimiento de las becas Mutis.
2. El segundo factor se relaciona con el proceso de integración del Mercosur, que incluye a los sistemas de educación superior de Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil. En el seno de dicha integración se han llevado adelante iniciativas como la Asociación Universitaria del Grupo Montevideo (AUGM) y el Consejo de Presidentes Universitarios para la Integración de la Sub-región Oeste (CRISCO). En lo que respecta a la movilidad, se

creó un programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MARCA), basado en un programa similar de México.

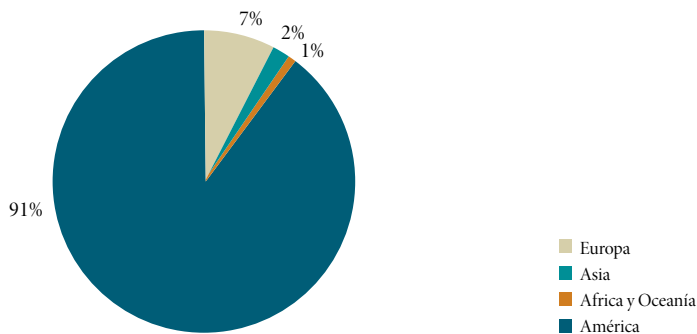
Otro factor que contribuyó a la consolidación de la dimensión internacional en las universidades nacionales argentinas fue el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Su creación ayudó a promover actividades universitarias en el exterior, y propuso a la universidad no sólo como receptora de políticas de otros países, sino también como productora de sus propias políticas de inserción internacional.

En el marco de esta Secretaría, también se desarrolló el Programa de Cooperación Univer-

sitaria Internacional, que participó en la elaboración y ejecución de proyectos bilaterales y multilaterales de cooperación educativa, como el Programa de Centros Asociados de Posgrados entre Brasil y Argentina (Convenio CAPES-SPU).

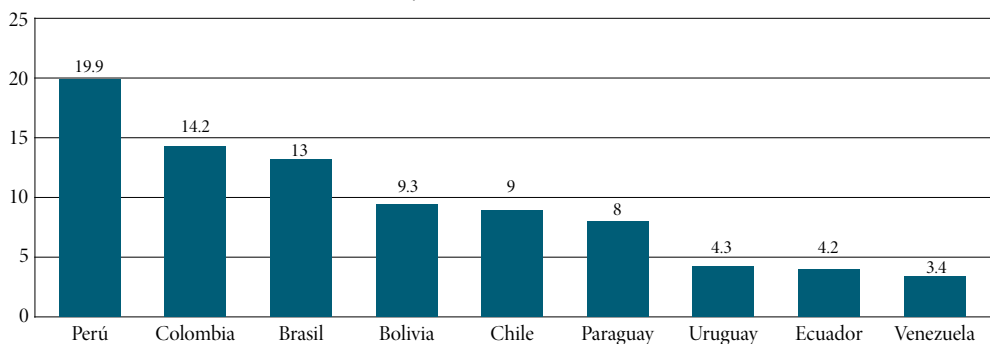
Según la UNESCO, en la última década 3.6 millones de personas estudiaron fuera de su país de origen, y se espera que la cifra supere los 6 millones para el 2020. En la cima de los diez primeros países está Estados Unidos, seguido por el Reino Unido y Francia. En Argentina se reciben 38 mil alumnos extranjeros, de los cuales 35 mil se quedan en Buenos Aires (Gómez 2015). Según datos de la SPU, como se observa en la Gráfica 1, para el ciclo 2014-2015, 90.5 por ciento de los estudiantes extranjeros provenía de América, y el porcentaje restante de otros continentes.

Gráfica 1. Estudiantes extranjeros según continente de procedencia, año 2014-2015



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (2014-2015).

Gráfica 2. Países miembros y asociados al MERCOSUR, año 2014-2015



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (2014-2015).

La Gráfica 2 muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros americanos procedía de los países miembros y asociados al MERCOSUR.

Respecto a la internacionalización de la Universidad Nacional del Sur, desde hace varios años esta institución cuenta con un importante grupo de docentes-investigadores que mantiene redes y alianzas con grupos afines de distintas partes del mundo. Es así que, en el año 2007 se creó la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, con el fin de promover la participación de alumnos, docentes, no docentes e investigadores en las distintas modalidades de internacionalización y cooperación. La UNS cuenta con un plan estratégico, uno de cuyos ejes principales es que todos los alumnos, docentes e investigadores, y aun aquéllos que no puedan participar de la movilidad, obtengan beneficios de la internacionalización, por ejemplo, apoyo psicopedagógico para alumnos extranjeros, mejoras en el programa de idioma inglés e incorporación de otras lenguas.

El plan estratégico también contempla la formulación de indicadores para el seguimiento y evolución de las acciones implementadas, con el fin de evaluar, en términos absolutos y relativos, el grado de profundización del proceso de internacionalización de la institución.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Para las últimas décadas del siglo XX, las diversas actividades internacionales de las universidades, entre ellas la movilidad estudiantil, comenzaron a tener un rol fundamental en la agenda nacional de políticas de educación superior. Así, las autoridades gubernamentales e institucionales empezaron a apoyar algunas actividades ya tradicionales, como la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la movilidad de investigadores, así como otras, más innovadoras, como estancias cortas de movilidad para estudiantes, profesores y administradores, y participación en

alianzas y redes académicas. También se incrementó el número de programas de cooperación bilaterales y multilaterales (Didou, 2009).

En la actualidad, no existe consenso aún en la definición de movilidad estudiantil y cada país tiene diferentes criterios a la hora de aportar estadísticas sobre este tipo de alumnos. Su conceptualización, por lo tanto, resulta compleja. El acuerdo de Bolonia, firmado en 1999 por los ministros de Educación de 29 países de Europa, plantea un proceso que tiene como objetivo crear un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad. En América Latina, en el año 1992 comenzó a funcionar el Primer Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Constituye la articulación de políticas que integran la educación a los procesos económicos, sociales y políticos con miras al desarrollo de la región. En materia de educación superior, se propone la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos y de investigaciones conjuntas, que promueva el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región. Los principales ejes de acción se basan en tres grandes bloques temáticos: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional.

Existen diversas definiciones para referirse a los alumnos que cursan estudios en el extranjero: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entiende por estudiante internacional a “aquél que abandona su país o territorio de origen con la intención de estudiar en otro país o territorio”. Esta definición está basada en los criterios de educación previa y de residencia permanente. Con educación previa se hace referencia a la educación secundaria, mientras que con residencia permanente se alude a que, para ser considerado estudiante internacional, no debe ser ciudadano del país anfitrión ni residente permanente.

Los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) distinguen a los estudiantes internacionales como “aquéllos que abandonan su país de origen y se trasladan a otro con el fin de estudiar sin ser residentes permanentes”, y definen a los estudiantes extranjeros como “aquéllos que no son ciudadanos del país en que residen pero están matriculados”. Los estudiantes internacionales son, pues, un subconjunto de los estudiantes extranjeros.

A nivel local, la SPU entiende por estudiantes extranjeros a aquéllos cuya nacionalidad no es argentina, pero residen en el país desde hace tiempo, y los identifica con el tipo de documento que portan. Tanto la UNESCO como la OCDE y la SPU tienen como denominador común la “no residencia” para definir al estudiante internacional.

Este consenso respecto de la definición de estudiantes internacionales no se observa en las distintas teorías que tratan el tema de la movilidad estudiantil. Los pocos autores que tratan esta temática utilizan distintos criterios a la hora de clasificar al estudiante internacional. Los criterios utilizados por Sebastián (2004) para clasificar al estudiante internacional son los siguientes: el nivel de estudios (pregrado, posgrado), los objetivos de la movilidad (carrera completa, estudios parciales) y el marco de cooperación (espontáneo, iniciativa individual, programas de fomento, convenios bilaterales, redes de universidades).

Autores como García de Fanelli (2009) y Gómez Monfort *et al.* (2010) tienen en cuenta criterios como la modalidad (licenciatura, posgrado y posdoctorado), el destino (perfiles de los países receptores), el tipo de financiamiento (público o privado) y la duración (corta: más de tres meses, menos de un año; larga: más de un año; y permanente: antecedente inmediato de la residencia definitiva).

Por su parte, De Allende y Morones (2006) clasifican cuatro tipos de estudiantes internacionales:

- Estudiantes de intercambios generados en convenios internacionales que permanecen por un periodo corto —de uno o dos semestres— con reconocimiento de los estudios en la universidad de origen.
- Estudiantes que asisten a los centros de estudio para extranjeros o centros para el aprendizaje de idiomas y la difusión cultural.
- Estudiantes independientes que cursan una carrera completa, autofinanciados o beneficiados con becas otorgadas por algún organismo o institución.
- Estudiantes que desean efectuar una estancia corta en otra universidad u organismo con el objetivo de lograr un apoyo en la docencia, desarrollar un trabajo de investigación de tesis de grado o práctica profesional.

Históricamente el análisis de la movilidad estudiantil se ha basado en las condiciones impuestas por la geopolítica mundial, en su impacto socio-económico en los países expulsores y receptores, y en la configuración de los polos de atracción y de expulsión de estudiantes. Este enfoque conlleva una visión negativa del proceso, al considerarlo como “fuga de cerebros” para los países emisores. En las dos últimas décadas esta situación se ha revertido al considerar que la movilidad de estudiantes implica ganancias, tanto para el país receptor como para el expulsor, lo que supone que se caracterice como “circulación de cerebros” (Parra-Sandoval, 2014).

Existe consenso en la literatura en el sentido de que la presencia de alumnos extranjeros en las aulas enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje; fortalece tanto a la institución, al posicionarla en el contexto internacional de la nueva sociedad del conocimiento y la información, como a los propios estudiantes, al otorgarles una formación más amplia, acorde con ese contexto internacional.

Para Gacel y Ávila (2008), las estancias de estudios en el extranjero, como parte de la movilidad estudiantil, es uno de los mecanismos más efectivos para la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias laborales de alto nivel productivo en los egresados de las instituciones de educación superior, porque resulta ser una experiencia enriquecedora que promueve un crecimiento integral, tanto personal como académico y profesional del estudiante, que sin duda repercute en la formación del perfil que actualmente demandan los empleadores. Según Palma (2013: 61):

El incremento en los flujos estudiantiles coincide con una mayor movilidad de información y conocimientos que se apoya, y en muchos casos se sustenta, en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han hecho posible la formación de canales de comunicación y contacto con varias expresiones culturales, formas de vida y de trabajo académico que permitieron la creación de escenarios de trabajo, investigación y desarrollo conjunto, alternativos e innovadores.

Moctezuma y Navarro (2011) consideran que la oportunidad de viajar a diversos países y experimentar tanto retos de adaptación académica como culturales, repercute en sus patrones familiares de vida y esto genera círculos virtuosos de acceso y ventaja laboral y cultural.

Según Ariño Villarroya *et al.* (2014), los alumnos internacionales constituyen un nuevo fenómeno protagonizado por quienes buscan una plusvalía profesional. Para estos autores, esta movilidad debe ser situada en un contexto de globalización, creciente interdependencia y conectividad, en la sociedad del conocimiento; es un fenómeno que afecta a las universidades, las cuales, a su vez, compiten en el mercado mundial del conocimiento.

Si bien todos estos argumentos coadyuvan para que tanto las IES como los propios estudiantes se involucren en estas nuevas prácticas, aún persiste el debate sobre el rol de la

movilidad al interior de cada institución. Las preguntas que se formulan se relacionan con los fines, objetivos y direcciones de la movilidad, cuestiones que deben ser motivo de análisis en cada contexto particular. Por otro lado, la complejidad del proceso de movilidad estudiantil requiere del auxilio de las diferentes perspectivas de análisis, tanto desde una visión macro que apunte a sus implicaciones geopolíticas y socioeconómicas, como desde una perspectiva que subraye las dimensiones y trayectorias personales y académicas de los sujetos. Es en este sentido que el presente trabajo intenta aportar en las motivaciones de los alumnos internacionales que llegan a la UNS para poder luego diseñar estrategias de movilidad al respecto.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A nivel internacional

A pesar de la importancia del tema de la movilidad académica, sólo existe un conocimiento parcial o limitado que considere las dimensiones de este fenómeno y sus efectos. Aunque organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la Organización de Estados Americanos (OEA) proporcionan información estadística sobre los movimientos de estudiantes, aún son escasos los estudios sobre las trayectorias formativas de esos estudiantes, acerca de sus motivaciones para la toma de decisiones con relación al país e institución en la cual desean realizar sus estudios, y su grado de integración en esas instituciones. Es decir, hay particularidades de la movilidad estudiantil —como las mencionadas— que las estadísticas demográficas no manifiestan.

Todos los autores que hablan de internacionalización de la educación superior hacen referencia a la movilidad como un eje fundamental (Knight, 1994, 2005; De Wit, 2011, 2013). Sin embargo, los trabajos teóricos centrados específicamente en las motivaciones de los estudiantes que realizan alguna estancia internacional son escasos.

Entre los autores que profundizan en los factores que influyen en la movilidad estudiantil internacional, Jumma (1981) y Paivandi (1991) se basan en los factores de atracción para explicar este fenómeno y analizan dos casos de estudio teniendo en cuenta estos factores. El primero de ellos constata que, para los estudiantes franceses, la imagen del país, el conocimiento del idioma, el hecho de tener amigos o familiares, la enseñanza gratuita y el rechazo a Estados Unidos constituyen las motivaciones más importantes en la elección de un país. En tanto, Paivandi (1991), para el caso de Irán, remarca las facilidades migratorias, el conocimiento previo del país, la libertad universitaria y el tener amigos o familiares como las variables decisivas para los estudiantes internacionales al momento de emigrar.

Viguiet (1966) señala que la motivación de los estudiantes al escoger un país de destino está condicionada por su origen geográfico, situación que llevaría a los estudiantes internacionales a vivir una experiencia cultural diferente a la propia. González Barea (2001) realiza un informe sobre estudiantes marroquíes en España, en el cual identifica tres etapas del proceso migratorio: pre-migratoria, migratoria y pos-migratoria; en la primera se identifica la existencia de una historia compartida entre el país de origen y el receptor, la presencia de redes sociofamiliares y la cooperación institucional entre las universidades a través de convenios y acuerdos como el conjunto de variables que inciden en la decisión de los jóvenes a emigrar temporalmente.

En los aportes realizados por Coulon y Paivandi (2003) se señalan los actores institucionales e individuales que intervienen en las decisiones de los estudiantes internacionales para salir del país a estudiar, tales como el país de origen, el país y las universidades de destino, los agentes intermediarios, la red de familiares y amigos, el individuo, su entorno y sus motivaciones. Estos autores clasifican las variables en dos grupos: por un lado, aquéllas que se consideran como factores de atracción;

y, por el otro, las de expulsión. Dentro de las primeras mencionan: el prestigio asociado a los estudios en el extranjero, la calidad de la educación superior de la enseñanza y de ciertas disciplinas, el valor del diploma extranjero en el mercado local e internacional, la oferta de becas, el conocimiento del idioma, las facilidades de acceso a la universidad, el conocimiento previo del país donde se realizarán los estudios y la imagen positiva del mismo.

Gómez Monfort *et al.* (2010) analizan el impacto de la experiencia migratoria de los estudiantes latinoamericanos en la Universidad Politécnica de Valencia, España. Estos autores señalan en su trabajo las siguientes motivaciones: mejor calidad de la educación superior en relación a su país de origen, la existencia de la especialidad de la disciplina en la institución extranjera, el contexto social del individuo y las relaciones personales.

En cuanto a los autores que señalan como variables decisivas a los factores de expulsión, se encuentra el trabajo realizado por N'Goupandé (1995), que indaga sobre las motivaciones que atañen a los estudiantes de países africanos y revela que las situaciones de crisis, ya sean sociales o políticas, constituyen una motivación sustancial. En el mismo sentido, Borgogno y Vollenweider-Andresen (1998) analizan a aquellos alumnos que provienen de la zona del Magreb, para los cuales es posible distinguir tres tipos de migraciones estudiantiles: una social y económica, una cultural y otra política-ideológica.

Por su parte, Sefrioui (1997) propone un modelo de análisis costo-beneficio para explicar la llegada de estudiantes internacionales a Francia. La hipótesis se basa en que “el flujo de estudiantes no es más que el resultado de una desigual distribución de la oferta de formación. Este expresa un componente de la demanda no satisfecha de la oferta local” (Sefrioui, 1997: 95, cit. en Coulon y Paivandi, 2003: 24). De este estudio surgen factores que explican la salida de los estudiantes internacionales, tales como las insuficiencias locales

en materia de formación avanzada o especializada, y una demanda que supera a la oferta de educación superior, entre otras.

En tanto, los factores de expulsión a los que hacen referencia Coulon y Paivandi (2003) son: la mala calidad de las universidades locales, la deficiencia en la oferta de formación de una disciplina o de un nivel determinado, los consejos de los padres y la decisión de una instancia superior o situaciones particulares como guerras, crisis políticas y/o económicas que explican la decisión de estudiar.

A nivel local

En Argentina, los estudios con respecto a la movilidad estudiantil también son escasos y divergentes. Theiler (2005), aborda la temática de la movilidad estudiantil y concluye que ésta es una estrategia básica y principal en las acciones destinadas a promover la integración de la educación superior. Señala que, en Argentina, la movilidad estudiantil se ha desarrollado desde mediados de los años noventa, y afirma que desde el 2000 ha crecido considerablemente a través de diversos programas de intercambio estudiantil. Identifica la movilidad de estudiantes con y sin reconocimiento académico. También afirma que Argentina se está convirtiendo en un destino común debido a sus bajos costos, la belleza del país y su sistema universitario altamente desarrollado.

Algunos autores, como Luchilo (2006), centran su atención en los estudiantes que realizan una estadía en el exterior. En su trabajo analiza las principales dimensiones globales de la movilidad internacional de estudiantes universitarios, especialmente de aquellos que realizan estudios de posgrado en ciencias e ingeniería en el extranjero. Asimismo, Flores (2009; 2010) y García de Fanelli (2009) presentan en sus trabajos los factores que influyen en la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos. Entre los factores que mencionan están: la modalidad (licenciatura, posgrado y posdoctorado), el destino (perfiles de los países receptores), tipo de

financiamiento (público y privado) y duración (estadía corta, larga y residencia definitiva).

Dado que la literatura acerca de la movilidad de los estudiantes internacionales que llegan a Argentina no profundiza en los posibles factores desencadenantes de dicha movilidad, en la siguiente sección se presenta el trabajo empírico que hemos realizado con el fin de avanzar en este sentido.

ANÁLISIS EMPÍRICO

Muestra y variables analizadas

Para la elección de las variables se tuvo en cuenta el criterio seguido por Mayoral y Di Lorenzo (2015), que retoman la propuesta de Sefrioui (1997, cit. en Coulon y Paivandi, 2003) y Coulon y Paivandi (2003). Para estos autores hay una combinación de factores que actúa positiva o negativamente, tanto en el país de origen como en el de destino, y que influye en las decisiones de los alumnos internacionales a la hora de realizar una estancia en el extranjero. A continuación se presentan dichas variables, con sus respectivos indicadores.

1. Factores desencadenantes: predisposición inicial.
2. Factores político-institucionales: convenio/programa y beca.
3. Razones y motivaciones: idioma, localización geográfica, atractivo turístico de Argentina, atractivo turístico de Bahía Blanca, afinidad sociocultural, calidad de la oferta educativa en Argentina, calidad de la oferta educativa de la UNS.
4. Facilidades de ingreso: facilidades migratorias.
5. Representaciones e imagen: imagen y/o representación de Argentina, imagen y/o representación de la UNS.
6. Educación pública y gratuita: educación pública y gratuita de Argentina, educación pública y gratuita de la UNS.
7. Costo de vida.

8. Motivaciones personales: amigos y/o familiares en Argentina, amigos, familiares o tutores con experiencia similar, consejo de los padres, otras motivaciones personales.
9. Factores contingentes: intención de elegir otro país, intención de elegir otra universidad.
10. Azar: azar para estudiar en Argentina, azar para estudiar en la UNS.
11. Hipótesis de análisis comparativo: calidad de la educación, costo de vida, idioma, otros.

Proceso de investigación

Para realizar el trabajo de campo, la información de los estudiantes internacionales de grado que ingresaron a la institución en el año 2015 se obtuvo de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la UNS. Luego, se solicitó la colaboración de estos estudiantes, vía correo electrónico, para que respondieran la encuesta semi-estructurada que se mencionó en el apartado anterior. Ocho alumnos internacionales colaboraron con el presente trabajo en una entrevista personal donde se expusieron sobre las preguntas de la encuesta.

La operacionalización de variables, basada en Mayoral y Di Lorenzo (2015), se resume en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Operacionalización de variables

Factores	Variables	Preguntas
Desencadenantes	Predisposición inicial	¿Por qué decidiste salir de tu país para estudiar?
Político-institucionales	Convenio/programa	¿Estás estudiando en la UNS a través de un convenio? Específica
Político-institucionales	Beca	¿Estás estudiando en la UNS a través de una beca?
Razones y motivaciones	Idioma	¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina el idioma?
Razones y motivaciones	Localización geográfica	¿Influyó en tu decisión la localización geográfica de Argentina? ¿De qué manera?
Razones y motivaciones	Atractivo turístico	¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina el atractivo turístico?
Razones y motivaciones	Afinidad socio-cultural	¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina la afinidad socio-cultural?
Razones y motivaciones	Calidad de la oferta educativa en Argentina	¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina la calidad de la oferta educativa de Argentina?
Razones y motivaciones	Calidad de la oferta educativa de la UNS	¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina la calidad de la oferta educativa de la UNS?
Facilidades de ingreso	Facilidades migratorias	¿Fueron las facilidades migratorias de ingreso un factor que influyó en tu decisión de venir a la Argentina?
Facilidades de ingreso	Facilidades de acceso	¿Fueron las facilidades de acceso a la UNS un factor que influyó en tu decisión?
Representaciones e imagen	Imagen de Argentina	Antes de venir, ¿tenías alguna imagen de Argentina? Específica.
Representaciones e imagen	Imagen de la UNS	Antes de venir, ¿tenías alguna imagen de la UNS? Específica.
Educación pública y gratuita	Educación pública gratuita en Argentina	El hecho de que el sistema de educación superior en Argentina sea de carácter público y gratuito, ¿influyó en tu decisión?

Cuadro 1. Operacionalización de variables

(continuación)

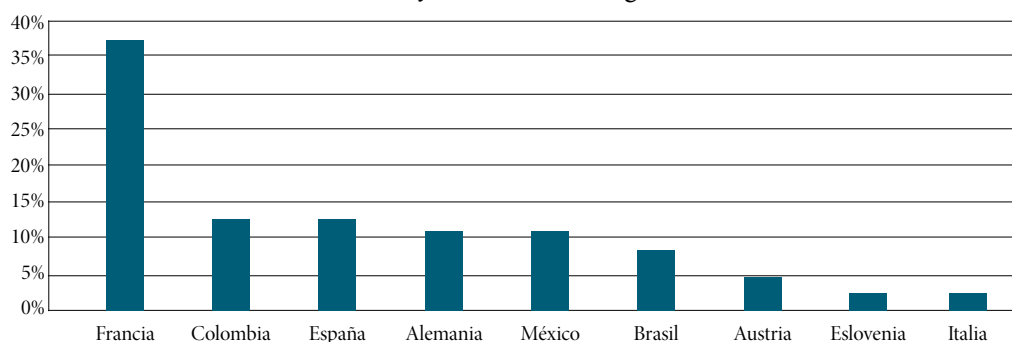
Factores	VARIABLES	PREGUNTAS
Educación pública y gratuita	Educación pública gratuita en UNS	El hecho de que la UNS sea una institución educativa pública y gratuita, ¿influyó en tu decisión?
Costo de vida	Costo de vida	¿El costo de vida influyó en tu decisión de venir a Argentina?
Motivaciones personales	Amigos/familiares en el país	¿Tenés amigos o familiares en el país? ¿Influyó en tu decisión para venir a Argentina?
Motivaciones personales	Amigos/compañeros/tutores experiencia similar	¿Tenés amigos, compañeros, tutores, etcétera, que hayan realizado una experiencia similar en Argentina?
Motivaciones personales	Amigos/compañeros/tutores experiencia similar	¿Fuiste recomendado/a por ellos para venir a Argentina a cursar algún tipo de estudio?
Motivaciones personales	Consejo de padres	¿Fue por consejo de tus padres que decidiste venir a Argentina a realizar tus estudios?
Motivaciones personales	Otras motivaciones personales	¿Tenés otra motivación personal?
Contingentes	Otro país	¿Tuviste intención de elegir otro país, antes que Argentina? Especifica.
Contingentes	Otra universidad	¿Tuviste intención de elegir otra universidad del país que no fuera la UNS? Especifica.
Contingentes	Limitaciones	¿Cuáles fueron los motivos que limitaron tu intención de elegir otro país?
Contingentes	Limitaciones	¿Cuáles fueron los motivos que limitaron tu intención de elegir otra universidad?
Azar	Azar para estudiar en Argentina	¿El azar jugó algún papel en tu decisión de venir a estudiar a Argentina? ¿De qué manera?
Azar	Azar para estudiar en la UNS	¿Ha jugado el azar algún papel en tu decisión de venir a estudiar a la UNS? ¿De qué manera?
Hipótesis de análisis comparativo		¿Comparaste ventajas y desventajas entre tu país de origen y Argentina antes de decidirte a venir a estudiar, respecto a:
	Calidad de la educación	¿Calidad de la educación?
	Costo de vida	¿Costo de vida?
	Idioma	¿Idioma?
	Otros	¿Otros? Especifica
Pregunta de índice valorativo		Por favor, clasifica según tu criterio tres factores, mencionados con anterioridad, que más incidieron en tu decisión para venir a Argentina y, en especial, a la UNS (por orden de importancia):

Fuente: Mayoral y Di Lorenzo, 2015.

El periodo de análisis del presente trabajo es el año 2015; sólo se tomaron en cuenta los alumnos internacionales de grado, es decir, aquéllos que se movilizaron con la intención de cursar, complementar o concluir sus estudios en ese nivel.

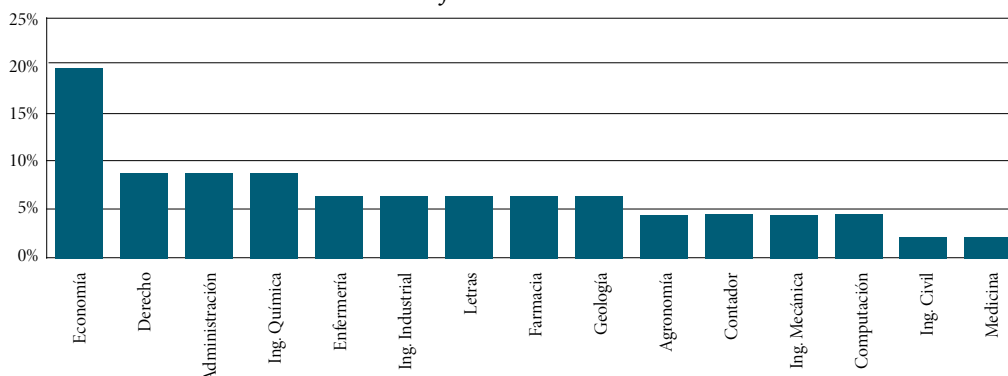
El número de estudiantes extranjeros inscritos en la UNS en el año 2015 fue de 115, entre alumnos de grado y posgrado, y alumnos que ya se habían inscrito en el 2014. De los 115 alumnos extranjeros, 72 de ellos fueron alumnos de grado que ingresaron en 2015. Las

Gráfica 3. País de origen



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

Gráfica 4. Carreras



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

encuestas se realizaron desde el mes de agosto al mes de diciembre del año 2015 y fueron enviadas a los 72 alumnos extranjeros que ingresaron durante dicho año. En total se obtuvieron 48 encuestas respondidas por estudiantes internacionales de grado, es decir, 67 por ciento de la población total.

Principales resultados

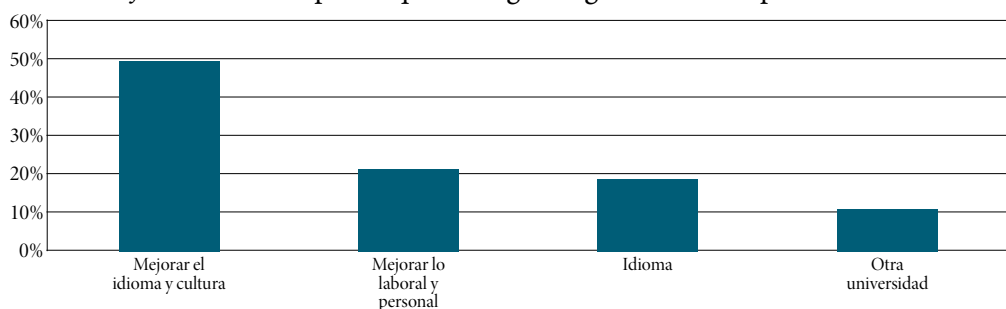
En esta sección se presentan los resultados del trabajo de campo, comenzando por una descripción global, para luego avanzar hacia particularidades y detalles del mismo. A nivel descriptivo, de los 48 estudiantes internacionales, 28 (58.3 por ciento) realizaron una estadía de entre 2 y 6 meses, mientras que los otros 20 alumnos (41.7%) realizaron una estadía de entre 10 y 12 meses.

En cuanto al género, 56 por ciento corresponde al femenino y 44 por ciento al masculino. Respecto a su origen, se puede observar en la Gráfica 3 que 69 por ciento de los alumnos proviene de Europa, de países como Francia, España, Alemania, Austria, Eslovenia e Italia, mientras que 31 por ciento son de Latinoamérica: Colombia, México y Brasil, específicamente.

Finalmente, respecto a sus edades, se observa que 34 alumnos (70.8 por ciento) tiene entre 20 y 23 años y los otros 14 (29.2%) tienen edades entre 24 y 28 años.

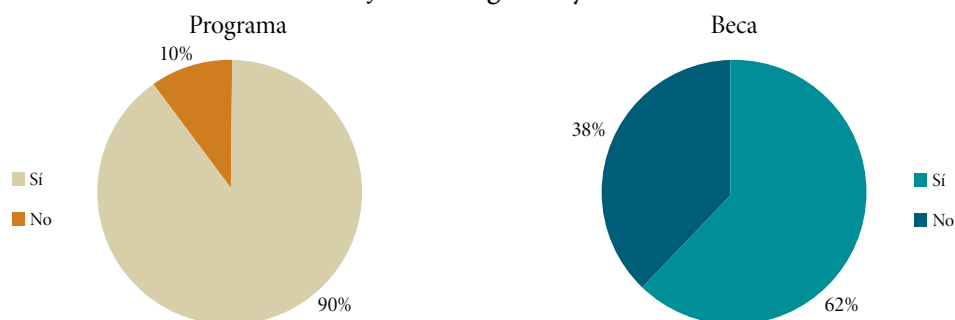
Los estudiantes encuestados pertenecían a una amplia variedad de carreras. Se puede observar, en la Gráfica 4, que 19.5 por ciento pertenecía a la Licenciatura en Economía; 9 por ciento cursaba Derecho, Administración e Ingeniería Química respectivamente; las

Gráfica 5. Razones por la que se eligió Argentina como país de destino



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

Gráfica 6. Programa y beca



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

carreras de Enfermería, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Letras, Farmacia y Licenciatura en Ciencias Geológicas captaron cada una 6.5 por ciento de los estudiantes extranjeros. Un 4 por ciento asistió a clases de Ingeniería Agronómica, Contador Público, Ingeniería Mecánica y Licenciatura en Ciencias de la Computación respectivamente; mientras que sólo 2.5 por ciento cursó materias de las carreras de Ingeniería Civil y Medicina.

En cuanto al avance en la carrera, cerca de 30 por ciento de los alumnos no respondió la pregunta, poco más de 46 por ciento se encuentra en cuarto y quinto año y el resto se distribuye en diversos años.

La mayoría de los alumnos (75 por ciento) contestó que era la primera vez que salía del país de origen, y sólo 25 por ciento afirmó haber hecho estudios en otros países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Entre las razones para la elección de Argentina

como país de destino (Gráfica 5), 50 por ciento de los alumnos hizo referencia al conocimiento del idioma y la cultura, 21 por ciento mencionó que para ser más competitivos laboralmente, 19 por ciento para mejorar el idioma y sólo 10 por ciento se refirió a la motivación de conocer otra universidad.

Factores asociados a la recepción de estudiantes

Se presentan a continuación, los factores asociados a la recepción de los estudiantes internacionales de la UNS:

a) Factores político-institucionales

En la Gráfica 6 se observa que, de los 48 estudiantes internacionales, 90 por ciento vino a estudiar a Argentina a través de un convenio internacional entre su universidad de origen y la UNS; y dentro de este grupo, 62 por ciento lo

hizo por medio de una beca. Como puede verse, sólo 10 por ciento lo hizo sin un programa especial o beca que solventara sus gastos.

Los convenios internacionales fueron un factor con alta influencia en la decisión de los estudiantes internacionales de venir a Argentina, no sólo por la ayuda económica que éstos proveen, sino también por la atención y la predisposición de los distintos programas en el país, y de la UNS en particular, para brindarles información académica y de trámites en general para ingresar, tanto al país como a la universidad.

Los programas que más se destacan son: ARFITEC (Argentina Francia Ingenieros Tecnología), se basa en la implementación de proyectos de cooperación entre instituciones argentinas y francesas que tengan a su cargo la formación de ingenieros; MACA (Movilidad Académica Colombiana Argentina), basado en la cooperación interinstitucional para el intercambio de estudiantes de grado entre universidades argentinas y colombianas, para todas aquellas carreras en común entre pares; IDEAR (Ingenieros Deutschland Argentina), programa bilateral de financiamiento de proyectos de intercambio entre Argentina y Alemania para carreras de ingeniería; AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), una red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay; e IAESTE (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience), una asociación internacional con más de 80 países miembros cuyo objetivo es aportar entrenamiento técnico a estudiantes universitarios de carreras tecnológicas a través de pasantías en empresas o institutos del sistema científico tecnológico.

b) Razones y motivaciones

En cuanto a las razones y motivaciones que incentivaron a los alumnos internacionales a elegir a Argentina se observa lo siguiente:

Idioma: 92 por ciento de los alumnos señaló que el idioma fue el factor que más influyó en su decisión de estudiar en Argentina. Al dividir este porcentaje por origen, se observa que 61 por ciento corresponde a quienes provienen de Europa y 30 por ciento corresponde a los latinoamericanos. Estas cifras se explican en dos sentidos: por un lado, se encuentran los estudiantes internacionales que no conocían el idioma y eligieron Argentina para aprenderlo y/o mejorarlo; y, por el otro, están los que conocían el idioma y ello influyó positivamente en su decisión de elegir ese país.

Localización geográfica de Argentina: 58 por ciento de los alumnos señaló que este factor influyó en su elección; de ellos, la mayoría (89 por ciento) contestó que fue por la lejanía geográfica. Para 42 por ciento de los estudiantes no fue un factor influyente.

El atractivo turístico de Argentina: 85 por ciento de los alumnos señaló que este factor tuvo influencia para elegir Argentina, mientras que para 15 por ciento este factor no influyó en su decisión.

El atractivo turístico de Bahía Blanca: éste no fue un factor de decisión para ninguno de los alumnos encuestados.

Afinidad sociocultural: fue el segundo factor que influyó fuertemente en la decisión de elegir Argentina como país de destino, pues 73 por ciento de los alumnos respondió en este sentido.

La calidad de la oferta educativa: es otro de los factores que mayor influencia tuvo en las decisiones de los estudiantes internacionales: 79 por ciento de los alumnos se vieron influenciados por este factor, frente a 21 por ciento que mencionó que este factor no influyó en su decisión. De los alumnos que afirmaron haberse visto influenciados por este factor, 58 por ciento respondió que no fue la calidad de la oferta

Tabla 1. Razones y motivaciones

Razones y motivaciones	Sí	No	Total
Idioma	44	4	48
%	92	8	100
Localización geográfica de Argentina	28	20	48
%	58	42	100
Atractivo turístico de Argentina	41	7	48
%	85	15	100
Atractivo turístico de Bahía Blanca	0	48	48
%	0	100	100
Afinidad socio-cultural	35	13	48
%	73	27	100
Calidad de la oferta educativa	38	10	48
%	79	21	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

educativa del país lo que influyó en su decisión, sino la calidad de la oferta educativa de la UNS.

c) Facilidad de ingreso

La facilidad de ingreso a Argentina no fue un factor influyente a la hora de elegir el destino donde estudiar: 88 por ciento de los alumnos contestó que este factor no influyó en su decisión. En las entrevistas personales los alumnos comentaron que ingresaron al país con visa de turista. De esta forma tienen un plazo de 90 días para tramitar la visa permanente y poder extender así el plazo de permanencia en el país. También comentaron que es un trámite que se realiza en la oficina de migraciones de la ciudad de Bahía Blanca y que es más sencillo hacerlo ahí que tramitarlo antes de viajar.

En cuanto a la facilidad de ingreso a la UNS, 31 por ciento de los alumnos contestó que este factor incidió en la decisión de elegir Argentina, mientras que para 69 por ciento no influyó. De las entrevistas realizadas se deduce que algunos programas les permiten seleccionar las materias y luego elegir la universidad donde cursarlas, por lo cual muchos de ellos tuvieron contacto previo con la UNS para organizar su plan de asignaturas a cursar. Hay

también otros programas que le asignan al alumno el país y la universidad de destino, sin ofrecerles la posibilidad de elegir.

d) Representaciones e imagen

El 65 por ciento de los estudiantes ya tenía una representación e imagen previa de Argentina antes de llegar al país, lo que fue un factor que influyó positivamente en su decisión. Por su parte, 35 por ciento de los alumnos respondió que no tenía una imagen previa del país.

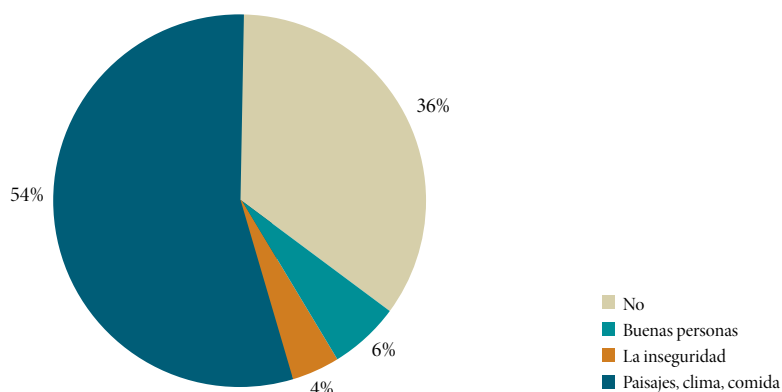
Tabla 2. Representaciones e imagen de Argentina

Representaciones e imagen	Sí	No	Total
De Argentina	31	17	48
%	64	36	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

En la Gráfica 7 se observan algunas de las ideas previas mencionadas por los alumnos, las cuales se refieren al clima, la comida (principalmente el asado), paisajes como la Patagonia y las Cataratas del Iguazú, la

Gráfica 7. Imagen de Argentina



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

calidad de las personas, el fútbol, el tango, la inseguridad, etc.

En cuanto a la imagen previa de la UNS, 83 por ciento de los alumnos contestó no tener una imagen previa de la misma y sólo 17 por ciento afirmó lo contrario.

e) Educación pública y gratuita

La educación pública y gratuita en Argentina fue un factor que influyó en la decisión de sólo 24 por ciento de los alumnos, mientras que para el 76 por ciento restante no fue así. Se desprende de la encuesta que la gran mayoría de los alumnos de intercambio proviene de universidades públicas, pero no gratuitas, de manera que, aunque se encuentren realizando el intercambio fuera del país de origen, igual continúan abonando normalmente la cuota mensual-anual de su universidad. Éste puede ser el motivo por el que, para varios alumnos internacionales, la gratuidad de la educación en Argentina no fue un factor a tener en cuenta al momento de la elección de este país. Cifras similares se observan frente al hecho de que la UNS tuviera educación pública y gratuita a la hora de tomar la decisión; al respecto, 29 por ciento de los alumnos comentó haber tenido en cuenta este factor al momento de venir

al país, mientras que para el 71 por ciento restante no tuvo influencia.

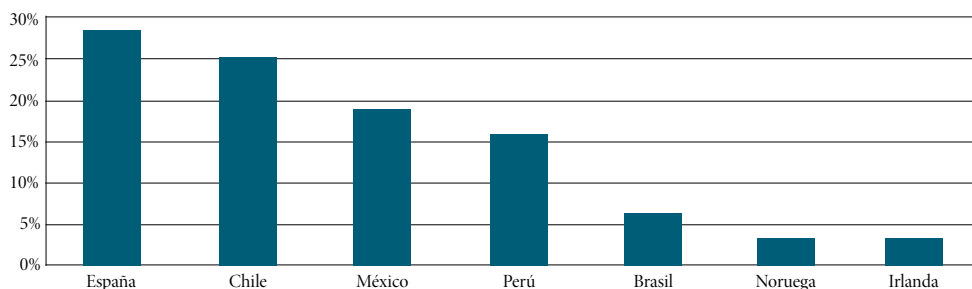
f) Costo de vida

El 56 por ciento de los alumnos consideró el costo de vida al momento de tomar la decisión de venir a la Argentina a estudiar. Es válido destacar que, en este porcentaje, los alumnos mencionaron que, si bien habían tenido en cuenta este factor, se habían encontrado con que los bienes, principalmente los alimentos, son más caros en ese país que en su país de origen.

g) Motivaciones personales

En la Tabla 3 se observa que 83 por ciento de los alumnos respondió que no tenía amigos o familiares en Argentina. Un 17 por ciento respondió en forma afirmativa, pero este factor no incidió en la decisión de venir al país. En cuanto a si tenían compañeros o tutores que hubieran realizado una experiencia similar en Argentina, se observa que 40 por ciento respondió afirmativamente. Respecto al consejo de los padres, 96 por ciento de los alumnos respondió que no fue un factor que hubiera influido en su decisión y sólo 4 por ciento manifestó haber recibido consejo de los padres, pero esto no influyó en su decisión.

Gráfica 8. Países contemplados antes de elegir Argentina



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

Tabla 3. Motivaciones personales

Motivaciones personales	Sí	No	Total
Influencia amigos/ familiares	8	40	48
%	17	83	100
Experiencia similar tutores/compañeros	19	29	48
%	40	60	100
Consejo de padres	2	46	48
%	4	96	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

h) Factores contingentes

El 67 por ciento de los estudiantes internacionales tuvo intención de elegir otro país antes de Argentina para realizar su estadía, mientras que el 33 por ciento restante respondió que no. Entre las razones que mencionaron del porqué de la elección de Argentina fueron: existencia de convenios previos, interés de conocer los atractivos turísticos y deseos personales de realizar la experiencia en este país. Los países contemplados antes de elegir Argentina como país de destino fueron: España, Chile, México, Perú, Brasil, Noruega e Irlanda (Gráfica 8). Entre las razones por las cuales no fueron a otros países se citan los altos costos, las dificultades de ingreso, la falta de convenios, el idioma y la inseguridad.

En cuanto a la intención de ir a otra universidad dentro del país que no sea la UNS, 69 por ciento de los alumnos internacionales dijo no haber tenido en consideración otra universidad, en parte porque su universidad de origen sólo tenía convenio con ésta. Otras de las razones mencionadas fueron: cupos saturados, problemas de papeles, planes de estudio y ciudades grandes. El 31 por ciento restante afirmó haber contemplado otras universidades, entre ellas las de Buenos Aires, Entre Ríos, La Plata, Rosario y Belgrano.

i) Factor azar

El 61 por ciento de los alumnos internacionales no tomó al azar la decisión de venir a estudiar a Argentina, y en cuanto a la UNS, 36 por ciento de los alumnos la eligió al azar.

Tabla 4. Factor azar: azar Argentina y azar UNS

Factor azar	Sí	No	Total
Azar Argentina ¹	17	27	44
%	39	61	100
Azar la UNS ²	16	28	44
%	36	64	100

¹ Con base en 44 alumnos que contestaron sobre el azar respecto de Argentina.

² Con base en 44 alumnos que contestaron sobre el azar respecto de la UNS.

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

j) Hipótesis análisis comparativo

Como se observa en la Tabla 5, 40 por ciento de los estudiantes encuestados manifestó haber hecho una comparación con respecto a la calidad educativa entre la UNS y su universidad de origen antes de decidir viajar a Argentina.

Tabla 5. Comparación sobre calidad educativa y costo de vida

Análisis de comparación	Sí	No	Total
Calidad educativa	19	29	48
%	40	60	100
Costo de vida	20	28	48
%	42	68	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

En cuanto al costo de vida, menos de la mitad (42 por ciento) de los alumnos respondió que había hecho una comparación de estos costos entre países antes de venir.

k) Índice valorativo

En la Tabla 6 se presenta el índice valorativo que permite identificar, entre todos los factores mencionados por los alumnos, cuáles son los que mayor incidencia tuvieron en su decisión. Así, se observa que, en primer lugar el idioma; seguido por el atractivo de la cultura y paisajes; y en tercer lugar la calidad educativa fueron los factores que más influenciaron a los estudiantes internacionales en su decisión de venir a Argentina.

Tabla 6. Índice valorativo

Factores	1°	2°	3°	Índice
Idioma	22	0	8	24.64
Cultura y paisajes	7	20	10	23.5
Calidad educativa	5	9	4	12.26
Costo de vida	1	7	13	9.91
Experiencia de compañeros	4	3	2	6.64
Realizar experiencia	3	3	5	6.63
Por lejos	1	2	2	2.98
Posibilidad de una beca	1	0	0	1
Total	44	44	44	

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.

REFLEXIONES FINALES

La literatura acerca de la movilidad estudiantil de los estudiantes internacionales que llegan a estudiar a Argentina, no sólo es escasa sino que, a su vez, no profundiza en los posibles factores determinantes de dicha movilidad. Es por ello que en este artículo se intentó avanzar sobre este aspecto, a partir de la construcción y análisis del caso de la UNS.

Del análisis planteado se desprende que existen factores asociados a la recepción de

estudiantes internacionales que han sido contemplados en la literatura y tuvieron influencia en los estudiantes al momento de elegir a Argentina —y a la UNS— para cursar sus estudios, como por ejemplo: factores políticos-institucionales, idioma, afinidad socio-cultural, educación pública y gratuita, facilidad de ingreso, representaciones e imagen, motivaciones personales —como la influencia de amigos/familiares—, factores contingentes, y el factor azar.

Pero también se detectaron factores que tuvieron influencia en los estudiantes al

momento de elegir a Argentina y a la UNS, que no habían sido contemplados por los autores de la literatura analizada, a saber: el atractivo turístico, el costo de vida y las motivaciones personales, como puede ser la experiencia similar de tutores/compañeros.

De los resultados obtenidos en el trabajo de campo destaca la necesidad de una mayor investigación empírica para corroborar o refutar la influencia de los componentes asociados a la recepción de estudiantes internacionales. Factores como los atractivos turísticos de Argentina, el costo de vida y recomendaciones de tutores y compañeros con experiencias similares influyeron en los estudiantes internacionales, por lo que deberían ser objeto de investigaciones futuras y para ser incluidos en la literatura sobre la movilidad estudiantil.

También sería importante ampliar sobre componentes que ya figuran en la literatura, como el idioma, que sólo es expuesto como factor influyente por conocimiento, mientras que, paradójicamente, los resultados empíricos muestran su alta influencia, pero por desconocimiento.

Es clara, entonces, la necesidad de avanzar en el estudio de la movilidad estudiantil para poder contribuir al desarrollo de un marco teórico que amplíe la literatura con respecto a este fenómeno dentro de la educación superior. Asimismo, con base en el conocimiento que se obtuvo en este trabajo, y lo observado en el proceso de investigación, es posible sugerir algunas pautas para una política activa de la UNS respecto a este tema.

Se evidenció un desconocimiento generalizado de los alumnos internacionales respecto a la UNS, por lo que sería importante desarrollar estrategias que den una mayor visibilidad a la universidad en el exterior. Los alumnos internacionales también mencionaron dificultades para conseguir alojamiento, especialmente para obtener garantías. Muchos estudiantes encuestados manifestaron que cuando llegaron al país no tenían un lugar dónde vivir. Al respecto, la primera dificultad a solucionar fue en el

aeropuerto, ya que al ingresar al país les pedían la dirección donde iban a alojarse y muchos no contaban con ella, lo que generaba nuevas preguntas por parte del personal de migraciones. Otro obstáculo mencionado que compete en algunos casos a la UNS, y en otros a las universidades de origen, es la falta de regularidad de los depósitos de las becas en pesos. Los alumnos no conocen de antemano la fecha estimada de recepción de becas, lo que genera que deban recurrir a pedir dinero a sus familias o utilizar ahorros para su manutención.

Algunos de los factores que se podrían considerar como fortalezas para la UNS, y base de posibles estrategias para potenciarlas, serían los motivos que muchos estudiantes mencionaron en su decisión de venir a Argentina. Ejemplos de los mismos son: el idioma, el atractivo turístico, la calidad de la oferta educativa, la recomendación de compañeros/tutores y, en menor medida, que la universidad sea pública y gratuita. Estos son recursos que la universidad tiene en su haber y que sería importante utilizar para difundir y aumentar su visibilidad en el exterior, para así poder mejorar la respuesta a las demandas del alumno internacional.

En líneas generales, la UNS está muy bien vista por los estudiantes extranjeros y la mayoría están muy satisfechos por la amabilidad con que se los recibe. Destacan la calidad de la oferta educativa, no sólo por el contenido de las materias, sino también por la idoneidad de los profesores. Es importante concluir que la mayoría de los estudiantes internacionales que realiza una experiencia en la UNS, se lleva la imagen de una institución muy prestigiosa.

La movilidad estudiantil es una estrategia formativa que llegó para quedarse; es importante dar un seguimiento cuidadoso a cada práctica institucional para que estas experiencias se conviertan en una praxis fluida y eficiente en el sistema de educación superior argentino. Algunos de los resultados de este trabajo orientan en los lineamientos a seguir para que esto suceda, si bien deberán ser complementados con un análisis similar en otras

instituciones, y con el estudio de los factores que inciden en las trayectorias formativas de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ARIÑO Villarroja, Antonio, Inés Soler Julve y Ramón Llopis Goig (2014), “La movilidad estudiantil universitaria en España”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 7, núm. 1, pp. 143-167.
- BORGOGNO, Víctor y Lise Vollenweider-Andresen (1998), “Les étudiants étrangers en France: trajectories et devenir”, *Migrations Etudes*, núm. 67, pp. 5-27.
- COULON, Alain y Saeed Paivandi (2003), “Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs”, *L'Observatoire Nationale de la Vie Étudiant (OVE)*, vol. 8, pp. 1-50.
- DE ALLENDE, Carlos María y Guillermo Morones Díaz (2006), *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México, ANUIES.
- DE WIT, Hans (2011), “Internationalization of Higher Education: Nine misconceptions”, *International Higher Education*, núm. 64, verano, pp. 6-7.
- DE WIT, Hans (2013), “Reconsidering the Concept of Internationalization”, *International Higher Education*, núm. 70, invierno, pp. 6-7.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2009), “¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y Caribe”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica. Redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, CINVESTAV-IPN, pp. 25-62.
- ELÍAS, Silvina, Silvia Morresi y Virginia Corbella (2015), “La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas”, V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, junio de 2015, en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab026.pdf> (consulta: 26 de febrero de 2017).
- FLORES, Patricia Bárbara (2009), “El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques”, *Centro Redes*, Documento de trabajo núm. 40, pp. 1-37.
- FLORES, Patricia Bárbara (2010), “Principales evidencias de la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 5, núm. 14, pp. 47-68.
- GACEL, Jocelyne y Ricardo Ávila (2008), “Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización”, *Casa del Tiempo*, época 4, vol. 1, núm. 9, pp. 1-7, en: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/index.php (consulta: 26 de febrero de 2017).
- GARCÍA de Fanelli, Ana (2009), “La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica. Redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, CINVESTAV-IPN, pp. 117-136.
- GÓMEZ Monfort, Laura, Alejandra Bonis Aristizábal y Álvaro Fernández-Baldor Martínez (2010), *Impacto de la experiencia migratoria en los estudiantes latinoamericanos de la UPV. Un análisis desde el enfoque de las capacidades y el codesarrollo*, Valencia, Centro de Cooperación al Desarrollo/Universidad Politécnica de Valencia.
- GÓMEZ, Silvia (2015, 23 de octubre), “Los estudiantes extranjeros son el doble que hace 10 años”, *Clarín*, sección Ciudades, en: https://www.clarin.com/ciudades/estudiantes-extranjeros-doble-hace_10_anos_0_S1zmIWKDDQx.html (consulta: 26 de febrero de 2017).
- GONZÁLEZ Barea, Eva (2001), “Etapas de un proceso migratorio estudiantil: marroquíes en la universidad de Granada”, *Script Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 94, núm. 51, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-51.htm> (consulta: 26 de febrero de 2018).
- JUMMA, Hassan (1981), *Étudiants libanais à Bordeaux, en France en 1978-79: problèmes et orientation*, Tesis de Doctorado, Bordeaux, Université de Bordeaux II.
- KNIGHT, Jane (1994), “Internationalization: Elements and checkpoints”, *CBIE Research No. 7*, Canadian Bureau for International Education (CBIE), Ottawa, Canadá, pp. 1-15.
- KNIGHT, Jane (2005), “Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos”, en Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight (eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, Bogotá, Banco Mundial, Ediciones Mayol, pp. 1-38.
- LUCHILO, Lucas (2006), “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 3, núm. 7, pp. 105-133.

- MAYORAL, Luisa y Delfina Di Lorenzo (2015), “Factores asociados a la movilidad estudiantil en la Argentina: el caso de los alumnos internacionales de la UNCPBA”, *Gestión Universitaria*, vol. 7, núm. 2, en: <http://gestuniv.com.ar/0702art.htm> (consulta: 26 de febrero de 2017).
- MOCTEZUMA Hernández, Patricia y Alma Beatriz Navarro Cerda (2011), “Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40(3), núm. 159, julio-septiembre, pp. 47-66.
- N’GOUNPANDÉ, Jean Paul (1995), “Crise morale et crise éducative en Afrique subsaharienne”, *Revue Internationale D’éducation de Sèvres*, núm. 5, marzo, pp. 119-132.
- OCDE (2009), *Education at a Glance*, París, OCDE.
- PAIVANDI, Saeed (1991), *Les étudiants iraniens en France: le cas de l’Université de Paris VIII*, Tesis Doctoral, París, Universidad de París.
- PALMA, Jonathan Jesús García (2013), “Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 61, pp. 59-76.
- PARRA-Sandoval, María Cristina (2014), “La movilidad de estudiantes de posgrado de Venezuela y México a Canadá: un estudio exploratorio”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 5, núm. 5, pp. 93-105.
- SEBASTIÁN, Jesús (2004), *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Buenos Aires, Ed. Biblos.
- SEFRIQUI, Sofia (1997), *Les migrations étudiantes des pays en développement vers les pays développés: efficience et équité. Étude dans le cas particulier des flux d’étudiants vers la France*, Tesis Doctoral, Universidad de Borgoña, Dijon.
- THEILER, Julio (2005), “Internacionalización de la educación superior en Argentina”, en Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight (eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, Bogotá, Banco Mundial, Ediciones Mayol, pp. 71-112.
- VIGUIER, María Clara (1966), *La vie sociale des étudiants étrangers à Toulouse*, Tesis doctoral, Université de Toulouse, Toulouse.

Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua

EDGARDO RUIZ CARRILLO* | JOSÉ LUIS CRUZ GONZÁLEZ**
VERÓNICA MÉNDEZ GARCÍA***

El artículo refiere una investigación para observar el papel que cumplen las conductas no verbales y el silencio en la toma de turnos, durante las secuencias discursivas de clases de segunda lengua. Participaron 15 estudiantes y una maestra de séptimo nivel del idioma inglés de una universidad pública mexicana. El grupo fue grabado y los datos obtenidos fueron codificados con base en un sistema de categorías con elementos del diálogo triádico, acciones no verbales y duración de silencios. Como resultado se observó una distinción entre los inicios instruccionales y evaluativos: los primeros llevaban a secuencias no verbales, y los segundos a silencios y secuencias triádicas. Las categorías no verbales ayudaron a mantener un discurso constante, y los silencios prolongados mostraron la incapacidad de los alumnos para continuar con la conversación. Se sugiere dar mayor importancia al papel que tiene el lenguaje no verbal dentro del aprendizaje de segunda lengua.

The article researches non-verbal behaviors and silence when turns are taken during the discursive sequences of second-language classes. The participants were 15 students and one teacher from the seventh grade of an English-language course at a public Mexican university. The group was recorded, and the data obtained was coded, based on a category system with elements of triadic dialogue, non-verbal actions and length of silences. The results showed a distinction between instructional and evaluative bases: the former led to non-verbal sequences, and the latter to triadic silences and sequences. Non-verbal categories helped maintain a constant discourse, and lengthy silences showed students' inability to continue with the conversation. We suggest placing greater emphasis on the role of non-verbal language within the context of learning a second language.

Palabras clave

Análisis del discurso
Comunicación no verbal
Educación y comunicación
Enseñanza del inglés
Relación estudiante-profesor

Keywords

Discourse analysis
Non-verbal communication
Education and communication
English learning
Student-teacher relationship

Recepción: 30 de marzo de 2017 | Aceptación: 2 de octubre de 2017

- * Profesor-investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con V. Méndez y J.L. Cruz González), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: edgaro@unam.mx
- ** Participante del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR304715 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con E. Ruiz Carrillo y V. Méndez), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: jlcsiruscapella@gmail.com
- *** Participante del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR304715 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Publicación reciente: (2017, en coautoría con E. Ruiz Carrillo y J.L. Cruz González), "Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno", *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 24, pp. 154-175. CE: veromega03@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Los investigadores que se encargan del estudio y mejora de las clases de lengua extranjera asumen que ésta se enseña y aprende mejor en contextos donde los significados mediados son negociables. Se espera que los conocimientos adquiridos por los alumnos dependan del flujo de información entre los agentes que forman parte del proceso, debido a que dichos conocimientos co-construidos son una pieza esencial en la conversación dentro del salón de clases (Pica *et al.*, 1993). Es crucial, por lo tanto, conocer si los estudiantes tienen los elementos conceptuales y discursivos suficientes para completar las actividades, lo que a su vez implica observar qué comprensiones poseen en común los maestros y los alumnos de su discurso dentro del aula.

El dominio de otro idioma requiere el conocimiento de un código lingüístico como competencia gramatical (Cazden, 2001; Cazden y Beck, 2003; McCarthy, 1991; Thornbury, 2005). Esta competencia comunicativa implica la capacidad de interpretar y poner en práctica los comportamientos sociales apropiados, y requiere de la participación del alumno en la producción de la conversación (Boyd y Maloof, 2000). Es decir, el estudiante tiene que hacer algo más que proporcionar respuestas de una sola palabra o recitar frases aisladas en el idioma destino. La conversación, por tanto, es un medio para la comunicación de ideas y el proceso de enseñanza.

El aprendizaje de lenguas extranjeras que se lleva a cabo en el contexto escolar encuentra dos obstáculos principales: por un lado, la conducta verbal de los participantes en el salón de clases es orientada hacia objetivos predeterminados, y para alcanzarlos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se rige por ciertas reglas. En la comunicación típica en las aulas el maestro tiene el control de la toma de turnos y gestión de tema, y por lo general

sigue un plan de acción predeterminado para cumplir los objetivos establecidos por la institución (Byram, 2001), lo que lleva a una reducción de las participaciones del alumno. Por otra parte, la comunicación es un fenómeno relativamente impredecible; los participantes lo co-construyen y definen en situaciones específicas, por lo que las reglas y restricciones institucionales que buscan adaptar el espacio dialógico a los intereses curriculares influyen como elementos de la dinámica de la enseñanza-aprendizaje (Van Lier, 1997).

En la actualidad, los estudios basados en análisis del discurso contribuyen a reconocer la pluridimensionalidad de diversas disciplinas; de ellos han surgido teorías relacionadas con el estudio de cómo observar los usos de la lengua y su aplicación en diferentes dimensiones sociales, lingüísticas, psicológicas, culturales e ideológicas (Omar-Hamouche, 2011). Hablar del discurso es hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas; dicho de otra manera, el discurso forma parte de la vida social y, a la vez, es un instrumento que la crea.

Diversas investigaciones han analizado la conversación que se da en el salón de clase entre maestros y alumnos, y dan cuenta del predominio de estructuras triádicas en el discurso académico (Cazden, 2001; Graddol *et al.*, 1994). Tales estructuras no generan ventajas en el aprendizaje, ya que el control que se ejerce sobre la interacción conforma un sistema de toma de turnos en el que el maestro asigna y distribuye la participación; lo anterior ofrece limitadas oportunidades para que los alumnos seleccionen el tema de la clase (Mercer, 1995) y restringe la generación de información a la esperada (Nassaji y Wells, 2000).

Estas estructuras de discurso son ampliamente conocidas como diálogo triádico (IRE): intervención-respuesta-evaluación; e IRF: intervención-respuesta-*feedback*. Como su nombre lo indica, ambos esquemas consisten en una

¹ Se agradece al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave RR30471 para la realización de la presente investigación.

secuencia de tres partes: el maestro inicia con una instrucción o una pregunta (I), lo que lleva a que el alumno responda (R) con base en sus conocimientos disponibles. Lo siguiente es que el profesor evalúe la respuesta del alumno en términos de su cercanía a la respuesta esperada (E), o bien, que ofrezca comentarios y abra espacios de diálogo (F) (Mehan, 1979; Mercer, 1995).

Existe evidencia internacional de que los estilos IRE/F de discurso siguen siendo los dominantes en las aulas de primaria en Estados Unidos, Rusia, India, Francia e Inglaterra, así como en la enseñanza del inglés en las secundarias de Estados Unidos (Gutiérrez, 1994; Nystrand *et al.*, 1997; Alexander y Jetton, 2000; Waring *et al.*, 2016). En esta forma de interacción existe un dominio por parte del maestro, quien fuerza la respuesta del estudiante (Van Lier, 1997).

En esta situación los maestros mantienen control sobre el contenido y dirección del discurso en el aula al reservarse el derecho a iniciarlo, y los alumnos se ven secuencialmente obligados a responder. Además, este discurso es lo opuesto a una conversación ordinaria, debido a que es un sistema cerrado de intercambio de información (Markee, 2000) en el que, como han mostrado otros estudios, existen contra-preguntas por parte del docente para lograr controlar el discurso cuando los estudiantes inician las secuencias discursivas mediante cuestionamientos (Markee, 1995). La importancia de la valoración del profesor respecto de las equivocaciones generadas por la asimetría entre su saber y el de los alumnos define la tercera parte de la secuencia (Zemel y Koshmann, 2011). Por ejemplo, si el docente ubica el error de asimetría en la primera parte de la secuencia (intervención), esto lo llevará a reiniciar la secuencia de una forma diferente al considerar que el inicio no fue el adecuado; pero si el error de asimetría lo ubica en la segunda parte de la secuencia (respuesta), terminará evaluando al alumno considerando que éste comprendió la primera parte, pero que el error de debió a la falta de conocimientos sobre el tema.

En contraste con estas observaciones, otros autores argumentan la existencia de patrones dialógicos en los cuales los profesores permiten a sus estudiantes influir en el desarrollo del tema y logran un mayor aprendizaje (Hellerman, 2003; Jean y Cullen, 2002; Lee y Hellerman, 2013; Nassaji y Wells, 2000; Nystrand *et al.*, 1997). En estos patrones la secuencia no necesariamente lleva a la restricción; por el contrario, pueden ser empleados para crear interacciones maestro-alumno más comunicativas y cercanas a situaciones de la vida diaria (Ozemir, 2009).

Diversos estudios demuestran que cuando los profesores buscan negociar preguntas, los alumnos producen respuestas más largas y más complejas (Nassaji y Wells, 2000), de manera que la tercera parte de la secuencia cambia, de una evaluación a un *feedback* (Hughes y Westgate, 1998). Lo anterior evidencia que los maestros pueden modificar su manera de dirigir la discursividad en el aula (Ozemir, 2009), al permitir que los alumnos inicien secuencias discursivas al preguntar (P) acerca de algo que no comprenden en su totalidad (Waring, 2011; Waring *et al.*, 2016). Al dejar que entre el docente y los alumnos se generen secuencias adicionales, tanto extensas como reducidas, que amplíen las aportaciones de ambas partes (Jacknick, 2011), los maestros pueden generar las condiciones para que las interacciones no se reduzcan a una sola evaluación, sino que provoquen que los alumnos se vuelvan agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, dentro del proceso de aprendizaje y conversación en el aula se desarrollan conductas no verbales que median la comunicación entre los participantes y mantienen la coherencia en el manejo de la toma de turnos en el salón de clase. La comunicación no verbal consiste en un ámbito muy amplio que incluye elementos culturales y elementos propios de los sistemas de comunicación no verbal; éstos se utilizan para realizar actos de comunicación que mantienen la

interacción social, ya que forman parte de los elementos conversacionales que estructuran y controlan las prácticas comunicativas cotidianas (Cudinach y Lassel, 2006). En el caso del contexto educativo, la comunicación no verbal ayuda a mantener el flujo de información entre maestros y alumnos. La forma en la que este tipo de comunicación se lleva a cabo depende de los contextos situacionales, los eventos comunicativos, los roles sociales y las actividades en las que se desarrolla.

Existen dos clases de comunicación no verbal relevantes para el discurso en el aula: las acciones no verbales ilustradoras, que son gestos que acompañan al discurso, y que sirven para enfatizar, ilustrar y reemplazar el elemento verbal; y las acciones no verbales reguladoras, las cuales, como indica su nombre, son gestos que permiten regular la interacción entre los interlocutores. Su función es la de mantener la conversación, regular las intervenciones de los participantes y controlar los turnos de habla mediante señales de habla o retroalimentación (Betti y Costa, 2007). Estos dos tipos de comunicación no verbal permiten que durante la interacción en la clase los involucrados puedan mantener el hilo del discurso y, por consiguiente, dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El silencio también forma parte relevante de la toma de turnos, ya que permite al oyente desarrollar habilidades de interpretación frente a lo que escucha; además, está relacionado con la secuencia del discurso porque permite continuar con el flujo y generar un aprendizaje al posibilitar que hablante y oyente intercambien papeles en la conversación y sostengan un diálogo. El silencio tiene lugar en el momento en el que hablante y escucha se preparan para predecir la transición conversacional, y esperan para no generar solapamientos (Jefferson, 1973); en otras palabras, se lleva a cabo en lugares de transición pertinente (LTP) durante la conversación (Gallardo, 1993). Los silencios han sido categorizados por Sacks *et al.* (1974) de la manera siguiente:

- *Pausa*. Ocurre al interior del turno del hablante. Esto incluye el silencio en un LTP cuando un hablante ha sido nombrado, pero no ha empezado a hablar. El silencio también se incluye en un LTP cuando un orador se ha detenido, y después del LTP sigue hablando.
- *Intervalo*. Silencio que se produce en un LTP cuando no se hace selección del hablante siguiente y alguien se elige a sí mismo.
- *Lapso*. Silencio en el LTP que se produce cuando el primer orador ha dejado de hablar, no nombra a un nuevo orador y ninguno otro toma el turno. Un lapso es una parte definida por la longitud percibida, es decir, un lapso es más largo que un intervalo y es una discontinuidad en el flujo de la conversación.

Al tomar en cuenta lo no verbal y los silencios como componentes de los turnos conversacionales, y con la intención de buscar las diversas formas en las que estos elementos intervienen en el diálogo que tiene lugar dentro de las clases de lengua extranjera, se buscó observar cómo se desarrolla el discurso durante las clases de segunda lengua, y cómo la interacción —mediante el uso de vocalizaciones, acciones y ausencias— constituye el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Participantes

El grupo de estudio estuvo conformado por 15 estudiantes de segundo semestre (4 hombres y 11 mujeres, de 19 a 21 años, que cursaban el séptimo nivel en el aprendizaje de lengua inglesa en una universidad pública del Estado de México), y una maestra de 29 años.

Contexto de la clase

Durante la clase observada los alumnos aprendían a interpretar y analizar textos científicos en idioma inglés. La docente escribía

las actividades a realizar con el libro de lectura frente al grupo, en un pizarrón blanco colocado en el costado derecho del salón; ocasionalmente repetía las instrucciones leyendo directamente del libro, el cual se encontraba en una mesa destinada para el docente, ubicada en la esquina izquierda de la pared del pizarrón. Los alumnos se habían acomodado en un semicírculo en dirección al pizarrón y la maestra colocaba los libros de actividades encima de los mesa-bancos de los alumnos. El área libre que se generó por la forma como se distribuyeron los alumnos, permitía a la docente acercarse directamente a cada uno para observar cómo iban resolviendo las actividades del libro.

Consideraciones éticas

El trabajo se realizó siguiendo las recomendaciones del Código Ético del Psicólogo de la American Psychological Association (2010): trabajar con el consentimiento informado de los participantes, garantizar la confidencialidad de la información, hacerles saber el momento en el que se les estaba grabando y mencionarles su derecho a obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

Instrumentos

Se utilizó una videocámara marca Canon modelo VIXIA HF-R50 con un micrófono externo SHURE VF83. Con el fin de recabar información fidedigna, la cámara estuvo a cargo de un investigador que se encontraba dentro del salón de clases. El instrumento de observación consistió en una combinación entre formato de campo y sistema de categorización para cada dimensión del discurso considerada (secuencias de discurso, acciones no verbales y duración de silencios entre participantes), y se elaboró a partir de la transcripción de las videograbaciones y en función del objetivo de estudio.

Se elaboraron listas de conductas y situaciones hasta llegar a la exhaustividad y la mutua exclusividad (E/ME) de las categorías, de manera que existiera una categoría para cada acción posible, y una acción posible para cada categoría de interés (Carrillo *et al.*, 2016). De acuerdo con Anguera e Izquierdo (2006), con la identificación del hablante se establece la estructura quién-a-quién en cada situación de la interacción oral; así se codifican las características interactivas de la actividad por turno, tomando en cuenta las funciones sociales, el habla, la relación y la tarea que realizaban los participantes, independientemente de su duración. La codificación generada con base en el marco teórico y las observaciones se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
I	I ¹ Instruir: acción donde un experto (poseedor del conocimiento) da información o conocimientos referentes a un tema a algún aprendiz (en proceso de conocer el(los) tema(s))	Explicar: exponer un saber para hacerlo más comprensible mediante el discurso	Insexp
		Orientar: dirigir al otro hacia elementos del contexto necesarios para la actividad	Insori
		Guiar: dirigir tareas referentes al tema	Insgui
		Plantear una orden: demandar el cumplimiento de una tarea	Insord
	I ² Pregunta moduladora: acción donde un experto formula preguntas a algún aprendiz, referidas a cierta información o conocimientos relacionados con un tema, en búsqueda del saber que posee al respecto	Evaluar a cualquier participante: determinar conocimientos y/o aptitudes de cualquier miembro de un grupo	Preeva
		Sondear: conocer si existen dudas ante una explicación o retroalimentación	Preson

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

(continuación)

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
P	Preguntar: acción donde se pide información para obtener conocimientos relativos a las prácticas llevadas a cabo	Simple: sin argumentar o entrar en detalles	Presim
		Ordenar: generar una acción por parte del otro	Preord
		Orientar: señalar elementos del contexto relativos a lo que se desconoce	Preori
		Explicar: exponer a detalle las características de la interrogante	Preexp
R	Responder: acción donde se contesta ante una instrucción o pregunta mostrando los conocimientos adquiridos	Dudar: usar un conocimiento que aún no está estructurado	Redud
		Ordenar: demandar el cumplimiento de una tarea	Reord
		Confirmar: corroborar información	Reconf
		Reinterpretar: usar un conocimiento reconstruido a partir de lo enseñado	Rereint
		Simple: sin argumentar o entrar en detalles	Resim
		Explicar sin modelos: exponer un saber para hacerlo más comprensible	Reexp
		Negar: reconocer la falta de un saber propio	Reneg
		Afirmar: reconocer la presencia de saber propio	Reafi
E	Evaluar: acción donde el experto calcula la validez de algún supuesto o tema expresado por el aprendiz o un igual	Validar: dar como válida la información mostrada por el otro	Evaval
		Rechazar: dar como inválida la información mostrada por el otro	Evarech
		Calificar: puntuar el nivel de aceptación del conocimiento del otro con base en un juicio de valor	Evacal
F	<i>Feedback</i> : acción donde un experto proporciona información importante a los aprendices sobre sus conductas previas observadas y/o evaluadas, con la intención de que tengan oportunidades de aprendizaje y reflexión	Repetir: el profesor repite el error del alumno, ajustando la entonación para centrar la atención	Frep
		Parafrasear: reinterpretar la respuesta dada por el estudiante con el objeto de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento	Fpar
		Corregir explícitamente: explicar en dónde está ubicado el error y de inmediato proporcionar la respuesta correcta.	Fcorr
		<i>Recast</i> : reacoplar la oración del alumno a la esperada por el profesor	Frec
		Explicar: dar la respuesta y una explicación clara del porqué de dicha respuesta	Fexp
		Explicar con modelos: dar la respuesta y una explicación clara de ésta empleando modelos de simulación	Fmexp
		Dar claves o pistas: dar información sobre el error del estudiante, por medio de claves léxicas que él debe relacionar para que adquieran sentido y continuar con el discurso	Fclue
		Elicitar: el profesor genera una pregunta o frase con la intención de que la complete el alumno	Feli

Tabla 1. Categorías y subcategorías observadas en el discurso, con clave y definición

(continuación)

Sec.	Categoría	Subcategoría	Código
NV	Categoría no verbal: ausencia verbal, pero presencia de acciones corporales y/o gestuales entre participantes	Ilustrar: señalar elementos del ambiente	NVseña
		Regular: validar o confirmar al asentir con la cabeza o mediante señales manuales una acción verbal o no verbal previa.	NVafi
		Regular: rechazar o negar con la cabeza o mediante señales manuales una acción verbal o no verbal previa	NVneg
		Regular: acciones corporales no verbales donde se realizan actividades escolares generadas por una acción no verbal previa.	NVact
		Regular: acción corporal no verbal donde se aproximan y observan actividades escolares	NVapr
S	Categorías de silencio: ausencia verbal y de acciones corporales y/o gestuales entre participantes	Duración de 0-1 segundo	S0-1
		Duración de 1-2 segundos	S1-2
		Duración de 2 segundos en adelante	S+2

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos obtenidos se utilizaron al lenguaje SDIS (*sequential data interchange standard*) para aplicar posteriormente el programa de análisis secuencial GSEQ (*generalized sequential event querier*). El *software* compilado SDIS-GSEQ se apoya en una técnica analítica desarrollada por Bakeman (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1986) y por Sackett (1979; 1980; 1987), cuyo uso en la metodología observacional y en el análisis secuencial sigue vigente (Bakeman y Quera, 2011). De acuerdo con Carrillo *et al.* (2016), con la utilización de este *software* es posible observar los patrones discursivos que se dan en el aula al generar patrones en las secuencias de los diálogos generados.

Técnicas para el análisis

La identificación de patrones estadísticamente significativos en el intercambio discursivo se realizó aplicando las técnicas de análisis secuencial de retardos (*lag*) y detección de patrones temporales (*TPatterns*). Las categorías

utilizadas fueron vistas con una misma capacidad de ocurrencia en los participantes, bajo el supuesto del andamiaje colectivo, donde todos los participantes son observados como sujetos activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde el papel de los expertos viene dado por el nivel de pericia respecto al tema de interés. La manera de distinguir a los participantes fue colocando una A antes de la codificación de los alumnos, y una M en el caso de que la intervención fuera de la docente.

RESULTADOS

La información obtenida por el análisis secuencial de retardos permite ver los niveles probabilísticos Z y P; con ellos se interpretó el flujo discursivo en la interacción, al seleccionar los residuos ajustados considerados como provocadores mediante la categoría ($Z > 1.96$); e inhibitorios, a los que mostraron poca presencia de secuenciación entre las categorías ($Z < -1.96$). Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Análisis secuencial intrasesional de las categorías registradas en el salón de clases

	Antecedente	Consecuente	Z	P		Antecedente	Consecuente	Z	P
I ¹	MInsexp	MInord	4.45	~<.01	R	AReexp	MFexp	3.34	~<.01
		MPreeva	2.30	~.02			MFrep	3.81	~<.01
		SLap	2.45	~<.01			MNVafi	4.26	~<.01
	MInsgui	MPreeva	6.41	~<.01		MPreeva	-2.56	~<.01	
		SPau	5.10	~<.01		AReconf	MFexp	3.04	~<.01
	MInord	ANVord	13.31	~<.01		ARedud	MFcorr	5.28	~<.01
I ²	MPreeva	APreexp	2.04	~.04	MFpar	3	~<.01		
		ARedud	5.14	~<.01	AReori	MFexp	3.07	~<.01	
		AReexp	2.20	~.03	AResim	AReexp	-2.86	~<.01	
		AResim	2.78	~<.01		MEvacal	2.14	~.03	
		MEvacal	-2.39	~.02	MEvacal	7.92	~<.01		
		MPreeva	-2.42	~.02	MFeli	5.17	~<.01		
		MPreson	-2.37	~.02	MFexp	5.15	~<.01		
		SLap	3.68	~<.01	MFrep	2.42	~.02		
		SPau	2.04	~.04	MPreeva	-2.70	~<.01		
		SSil	5.17	~<.01	ANV	ANVafi	MFexp	3.07	~<.01
	MPreson	ANVafi	3.26	~<.01	ANVneg	MEvacal	3.22	~<.01	
		ANVneg	3.26	~<.01	ANVord	APresim	5.85	~<.01	
		ANVseña	2.09	~.04	MInord	2.05	~.04		
		AReafi	3.56	~<.01	MNVapr	6.89	~<.01		
		AReconf	8.73	~<.01	ANVseña	MEvacal	4.48	~<.01	
		AREneg	7.45	~<.01	MFpar	9.97	~<.01		
		AReori	3.26	~<.01	E	MEvacal	MPreson	2.69	~<.01
		AResim	2.47	~<.01	SLap	2.07	~.04		
		MEvacal	-2.34	~.02	MEvacal	APreexp	2.06	~.04	
		MPreeva	-2.37	~.02	AReexp	-2.53	~<.01		
P	APresim	MEvacal	2.64	~<.01	MFexp	2.49	~<.01		
		MFeli	2.17	~.03	MEvacal	-2.37	~.02		
		MNVapr	2.64	~<.01	MInsgui	4.53	~<.01		
		MInord	2.02	~.04	MInsgui	4.53	~<.01		
R	AReexp	MNVapr	2.65	~<.01	MInord	2.02	~.04		
		MPreeva	7.18	~<.01	MNVapr	2.65	~<.01		
		MPreson	2.27	~.02	MPreeva	7.18	~<.01		
		F	MFcorr	APresim	2.52	~<.01	MPreson	2.27	~.02
		AReexp	2.19	~.03	AReexp	-2.53	~<.01		
		MInsexp	2.11	~.04	MFexp	2.49	~<.01		
R	AReexp	MFcorr	4.81	~<.01	MEvacal	-2.37	~.02		
		MFeli	2.42	~.02	MInsgui	4.53	~<.01		
		AReexp	3.98	~<.01	MInord	2.02	~.04		
		AResim	5.17	~<.01	MNVapr	2.65	~<.01		

Tabla 2. Análisis secuencial intrasesional de las categorías registradas en el salón de clases

(continuación)

	Antecedente	Consecuente	Z	P		Antecedente	Consecuente	Z	P	
F	MFexp	AREafi	2.24	~.03	F	MFrec	Minsexp	2.83	~<.01	
		AREexp	2.48	~<.01			MNVapr	3.58	~<.01	
		MEvaval	-2.46	~<.01		MNV	MNVafi	MEvaval	2.06	~.04
		MFexp	-2.59	~<.01			MNVapr	ANVseña	4.48	~<.01
		MPreeva	2.39	~.02			AREexp	5.07	~<.01	
MFpar	MPreson	4.01	~<.01	S	SLap	AResim	2.37	~.02		
		4.56	~<.01			SPau	Minsexp	3.59	~<.01	
		3.51	~<.01		Minsord	3.26	~<.01			

Fuente: elaboración propia.

Inicios de la docente. Se puede observar que la docente tiene cinco formas diferentes de iniciar la secuencia discursiva: ordenar una acción, explicar, guiar, y preguntar para evaluar o sondear. A partir de estos inicios de secuencias las categorías consecuentes se dividieron en silencios, acciones no verbales y secuencias IRE/F formales que pueden llevar a un reinicio o a post-expansiones.

Secuencias IRE/F formales. Los flujos discursivos que culminan satisfactoriamente en secuencias IRE/F son llevados a cabo cuando la maestra pregunta para evaluar o para sondear. Frente a ello, el alumno tiene un repertorio amplio de respuestas; es interesante que la mayoría de las que son antecedidas por una pregunta para sondear llevan a que la docente retroalimente y explique más sobre la temática, mientras que cuando ella pregunta para evaluar, valida o afirma de manera no verbal, y realiza acciones correctivas, de repetición y de parafraseo de lo que dijo el alumno.

Reinicios de la secuencia IRE/F. Los reinicios de la secuencia IRE/F se llevan a cabo al terminar de cinco formas diferentes la secuencia: al retroalimentar por *recast* (MFrec), con un parafraseo de la información (MFpar), o explicando (MFexp), y cuando se evalúa para calificar (MEvaval) o validar (Mevaval).

De acuerdo con los datos obtenidos, la retroalimentación por *recast* no tiene un origen recurrente; una vez que se presenta puede generar que la maestra se aproxime al alumno (MFrec-MNVapr) o una vez consumada la docente reinicia la secuencia IRE/F explicando (MFrec-Minsexp). La retroalimentación por parafraseo es producida después de que el alumno señala algún elemento de la actividad en curso (ANVseña-MFpar), o después de que éste responde haciendo uso de conocimientos no estructurados (AREdud-MFpar). Tras parafrasear la información, la docente reinicia la secuencia preguntando para evaluar (MFpar-MPreeva).

La docente explica para retroalimentar cuando el estudiante responde explicando (AREexp-MFexp), de forma simple (AResim-MFexp), orientado a objetos del medio (AREori-MFexp), confirmando (AREcon-MFexp), o afirmando de forma no verbal (ANVafi-MFexp). La retroalimentación puede causar que la maestra continúe en un flujo constante de devoluciones (MFexp-MFexp), o que al final de la retroalimentación pregunte si aún existen dudas de lo explicado (MFexp-MPreson).

Si la secuencia termina en una evaluación, hay diferencias dependiendo de si lo que respondió el alumno fue validado o calificado y cómo fue el reinicio de la secuencia. En el caso de que la maestra valide la información, esto

la lleva a que pregunte para evaluar (MEval-MPreeva), y también puede conducir a que instruya para guiar, utilizando elementos de la actividad que el estudiante ha confirmado que comprende (MEval-Minsgui); en el caso de que la docente califique la respuesta del alumno, reinicia la secuencia preguntando por dudas (MEvacal-MPreson).

Post-expansiones de la secuencia IRE/F. Las post-expansiones mostradas durante el discurso pueden dividirse en mínimas y no mínimas. Las post-expansiones mínimas son producidas después de que la maestra parafraseó la información, y el alumno respondió negando (MFpar-AREneg); por otra parte, las post-expansiones no mínimas se producen cuando la docente evalúa para validar, y también cuando retroalimenta para corregir, provocando o explicando. Es a través de estas categorías que los estudiantes devuelven una respuesta explicativa (MEval-AREexp, MFeli-AREexp, MFexp-AREexp) sin entrar en detalles (MFeli-AREsim); además, de esta manera el maestro da oportunidad a que los alumnos formulen sus propias preguntas (MFCorr-APresim).

Silencios. Se dividen en tres tipos, dependiendo de su duración entre determinadas acciones y la vocalización o actuación de los participantes:

- Silencios breves, con una duración de 0 a 1 segundo. Se producen después de que la maestra pone tareas respecto al tema (MInsgui-[S=0-1s]). Tras este silencio, ella continúa explicando ([S=0-1s]-Minsexp) u ordena las actividades que los estudiantes deberán realizar ([S=0-1s]-Minsord).
- Silencios intermedios: duran de 1 a 2 segundos. Se generan después de que la maestra instruye para explicar (Minsgui-[S=1-2s]) o pregunta para evaluar (Mpreeva-[S=1-2s]). No llevan a alguna categoría registrada por el *software*.

- Silencios prolongados: duran más de 2 segundos. Se generan después de que la docente pregunta para evaluar (Mpreeva-[S=+2s]). De manera similar a los silencios intermedios, no llevan a ninguna categoría.

Acciones no verbales. Cuando la maestra instruye para ordenar, el alumno realiza las actividades señaladas en silencio (Minsord-ANVact); posteriormente, ésta puede acercarse a revisar si la tarea se realiza satisfactoriamente (ANVact-MNVapr), o el estudiante puede promover esa acción al preguntar de manera simple dudas de la actividad (ANVact-APresim) para que la docente se aproxime (APresim-MNVapr) o le evalúe (APresim-MEvacal).

Si la maestra se acerca al alumno para revisar la actividad, puede ser que éste responda explicando (MNVapr-AREexp) o que, aun sin hablar, señale elementos de su tarea (MNVapr-ANVseña); tras lo anterior, la docente puede evaluar para calificar (ANVseña-MEvacal) o parafrasear los elementos leídos (ANVseña-MEvacal).

Por otra parte, si la docente pregunta para sondear dudas, los estudiantes pueden afirmar o negar de forma no verbal (MPreson-ANVafi; MPreson-ANVneg). En respuesta a una negación no verbal la docente valida que no haya dudas de la actividad (ANVneg-Meval). Si el alumno afirma de manera no verbal, ella retroalimenta explicando las actividades del tema (ANVafi-MFexp).

DISCUSIÓN

A partir de los inicios discursivos encontrados, concordamos con Alexander y Jetton (2000), Gutiérrez (1994) y Nystrand *et al.* (1997), en que el IRE/F sigue siendo un estilo de discurso dominante, pero con ciertas modificaciones que lo hacen más flexible. Por ejemplo, existe una desviación notable de las secuencias posteriores al inicio, dependiendo de si la docente

inicia con una instrucción o con una pregunta. Las instrucciones llevan a una situación donde los estudiantes realizan las actividades sin interacción verbal con la maestra hasta que ella pregunta para evaluar, mientras que, si la maestra comienza con preguntas evaluativas o de sondeo, esto conduce a IRE/F formales. Lo anterior evidencia que, mientras las instrucciones pueden llevar a actividades entre alumnos, las preguntas del docente como inicios son precursores de diálogos triádicos.

La existencia de reinicios formales de la secuencia IRE/F, con altas probabilidades de ocurrencia, evidencian la estructuración de los alumnos y la maestra dentro de las secuencias IRE/F. La única manera en la que los estudiantes podían empezar las secuencias discursivas mediante una pregunta era cuando la docente los dejaba a cargo de su actividad. Esta pregunta sólo cumplía el objetivo de aproximar a la maestra a la actividad para que su trabajo fuese evaluado. Lo anterior evidencia el control que tienen los docentes sobre el contenido y dirección del discurso en el aula al iniciar o reiniciar las secuencias discursivas, y la manera en la que el alumno coopera para mantener esta estructura de comunicación.

También se muestra que, para que el alumno llegue a responder explicando, esto sólo ocurre mediante post-expansiones, con una mayor probabilidad de darse hasta después de que la maestra se aproxima de manera no verbal a revisar la actividad de los estudiantes. Lo anterior muestra un papel importante de las conductas no verbales dentro de la discursividad en el aula, ya que se emplean señaladores y reguladores y se genera un espacio donde los alumnos son capaces de formar parte de la toma de turnos, ya no discursivos, sino de interacción dentro del aula, así como de utilizar referentes gestuales o corporales para evidenciar conocimiento y dirigir la interacción con el docente.

Los otros medios que llevan a una respuesta explicativa por parte de los alumnos son retroalimentaciones provocadoras y explicativas. En este caso los estudiantes parecían

requerir un “tiempo de preparación”, debido a que respondían hasta que la docente daba una oportunidad en la secuencia discursiva al pedir a los alumnos que ahondaran en sus explicaciones iniciales; las post-expansiones de este tipo tenían posibilidades de volverse no-mínimas, sin embargo, el desenlace más probable después de que los alumnos respondían explicando era que la maestra evaluara para validar, y reiniciara las secuencias. Jacknick (2011) explica que una post-expansión no mínima genera debate conceptual constante entre profesor y alumno, sin embargo, esto no fue observado en estas interacciones; puede sugerirse, entonces, que para que sea posible una expansión no mínima capaz de generar debate se requiere de otro conjunto de capacidades discursivas por parte de los participantes.

Es notable el papel que el silencio tiene durante las secuencias encontradas, debido a que se encuentra tras los inicios de la docente: mientras que los silencios con menor brevedad son pausas, en las que la docente se detiene para re-formular su inicio de la secuencia, los silencios más prolongados ocurren después de que ella pregunta para evaluar, y no llevan a otra categoría en concreto. Este silencio no forma parte de un intervalo o un lapso, ya que no hay una transición del papel discursivo entre maestra y alumnos, sino que es evidencia de que los estudiantes desconocen qué responder tras la pregunta evaluativa.

Finalmente, las conductas no verbales ilustradoras y reguladoras mantuvieron las funciones señaladas por Betti y Costa (2007): permiten regular la interacción docente-alumno por medio de los turnos de conversación; mantienen la continuidad en el discurso y muestran su función dentro de los turnos conversacionales, ya que son capaces de generar su propio conjunto de secuencias de interacción maestro-alumno.

Los silencios presentados en la clase, y el hecho de que los alumnos respondan explicando tras una post-expansión de la secuencia discursiva, muestra a los estudiantes como

aprendices que aún no poseen los elementos indispensables para mantener una secuencia de discurso con su experto; además, el hecho de que la docente no cambiara de tipo de inicio tras el silencio hace entender que ella no considera que el alumno no haya entendido la pregunta, y espera la respuesta, la cual muy probablemente no llegará, o se dará con conocimientos no estructurados.

Pese a la existencia de retroalimentación por parte de la docente, los flujos de discurso mostrados aquí evidencian que la clase se sigue mediando de manera tradicional. Tanto docente como alumno ya han asumido plenamente sus roles dentro del diálogo en el marco de la escolaridad, y siguen haciendo reinicios formales de la secuencia IRE/F que conducen de forma carente a post-expansiones, pese a que es mediante éstas que el alumno finalmente puede responder con base en su propio saber.

El uso y promoción de post-expansiones se vuelve un punto fundamental durante el aprendizaje de segunda lengua, ya que permite al alumno exponer, negociar y adquirir información relevante del tema en cuestión.

Esta investigación muestra que aprovechar la interacción por medio de conductas no verbales se vuelve un facilitador de estas expansiones; por ello, sensibilizar al docente para que recurra a estas acciones puede promover una mejoría en el aprendizaje. De la misma manera, el hecho de que el docente identifique los silencios prolongados como una necesidad de reajuste de sus inicios dentro de la secuencia puede mejorar la discursividad en el aula.

Como parte de investigaciones futuras, es relevante buscar cómo el silencio y las conductas no verbales guardan relación con las secuencias de discurso en contextos y relaciones maestro-alumno con características más reflexivas y de diálogo. La comprensión de los diferentes componentes de la discursividad en el aula puede hacer visibles los elementos que pueden fomentar una mayor interacción maestro-alumno, y contribuir a identificar los mecanismos que permitan que el alumno exprese su conocimiento libremente dentro del aula de manera reflexiva, contrario a lo mostrado en este caso.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, Patricia A. y Tamara L. Jetton (2000), "Learning from Text: A multidimensional and developmental perspective", en Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, vol. 3, pp. 285-310.
- American Psychological Association (2010), "Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct", en: <http://apa.org/ethics/code/index.aspx> (consulta: 18 de mayo de 2016).
- ANGUERA, M. Teresa y Conrad Izquierdo (2006), "Methodological Approaches in Human Communication. From complexity of situation to data analysis", en Giuseppe Riva, María Teresa Anguera, Brenda K. Wiederhold y Fabrizia Mantovani (eds.), *From Communication to Presence. Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience*, Amsterdam, IOS Press, pp. 207-225.
- BAKEMAN, Roger (1978), "Untangling Streams of Behavior: Sequential analysis of observation data", en Gene P. Sackett (ed.), *Observing Behavior: Data collection and analysis methods*, vol. 2, Baltimore, University of Park Press, pp. 63-78.
- BAKEMAN, Roger y John M. Gottman (1986), *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*, Madrid, Morata.
- BAKEMAN, Roger y Vicenc Quera (2011), *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BETTI, Silvia y Valeria Costa Vera (2007), "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño, Universidad de La Rioja, 27-30 de septiembre de 2006.
- BOYD, Maureen y Valerie Maloof Miller (2000), "How Teachers Can Build on Student-Proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom", en Joan Kelly Hall y Lorrie Stoops Verplaese (eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163-201.

- BYRAM, Michael (2001), "Language Teaching as Political Action", en Marcel Bax y C. Jan-Wouter Zwart (eds.), *Reflections on Language & Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 91-103.
- CARRILLO Ruiz, Edgardo, Patricia Suárez Castillo y José Luis Cruz González (2016), "Instructional Differential Analysis of Discourse by SDIS-GSEQ: IRE in the teaching-learning process in nursing", *Psychology*, vol. 7, núm. 4, pp. 612-622.
- CAZDEN, Courtney B. (2001), "Variations in lesson structure", en Courtney B. Cazden (ed.), *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, pp. 53-79.
- CAZDEN, Courtney B. y Sarah W. Beck (2003), "Classroom Discourse", en Artur C. Graesser, Morton Ann Gernsbacher y Susan R. Goldman (eds.), *The Handbook of Discourse Processes*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 165-197.
- CUDINACH Socuéllamos, Tamara y Nadia Lassel Sopena (2006), "La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE", en Beatriz Bleuca, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos escolares*, Madrid, ASELE, pp. 311-919.
- GALLARDO Paúls, Beatriz (1993), "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones", *Contextos*, vol. 11, núm. 21-22, pp. 189-220.
- GRADDOL, David, Janet Maybin y Barry Stierer (1994), *Researching Language and Literacy in Social Context*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GUTIÉRREZ, Kris D. (1994), "How Talk, Context and Script Shape Contexts for Learning: A cross-case comparison of journal sharing", *Linguistics and Education*, vol. 5, núm. 3-4, pp. 335-365.
- HELLERMANN, John (2003), "The Interactive Work of Prosody in the IRF Exchange: Teacher repetition in feedback moves", *Language in Society*, vol. 32, núm. 1, pp. 79-104.
- HUGHES, Maureen y David Westgate (1998), "Possible Enabling Strategies in Teacher-led Talk with Young Pupils", *Language and Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 174-91.
- JACKNICK, Christine M. (2011), "'But this is Writing': Post-expansion in student-initiated sequences", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-54.
- JEAN L., Johnson y John B. Cullen (2002), "Trust in Cross-cultural Relationships", en Martin J. Gannon y Karen Newman (eds.), *The Blackwell Handbook of Cross-cultural Management*, Oxford, Blackwell, pp. 335-360.
- JEFFERSON, Gail (1973), "A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences", *Semiótica*, vol. 9, núm. 1, pp. 47-96.
- LEE, Yo-An y John Hellermann (2014), "Tracing Developmental Changes through Conversation Analysis: Cross-sectional and longitudinal analysis", *Tesol Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 763-788. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.149>
- MARKEE, Numa P. (1995), "Teachers' Answers to Students' Questions: Problematising the issue of making meaning", *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, núm. 2, pp. 63-92.
- MARKEE, Numa P. (2000), *Conversation Analysis*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- MCCARTHY, Michael (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MEHAN, Hugh (1979), *Learning Lessons*, Cambridge, Harvard University Press.
- MERCER, Neil (1995), *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- NASSAJI, Hossein y Gordon Wells (2000), "What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An investigation of teacher-student interaction", *Applied Linguistics*, vol. 21, núm. 3, pp. 376-406.
- NYSTRAND, Martin, Adam Gamoran, Robert Kachur y Catherine Prendergast (1997), *Opening Dialogue*, Nueva York, Teachers College-Columbia University.
- OMAR-Hammouche, Bey Rachida (2011), "Motivación y programa de los alumnos de la secundaria. Un caso: los 2.A.S. (segundo curso de la enseñanza del instituto)", *Actas del III Taller "La enseñanza de ELE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística"*, Orán (Argelia), Instituto Cervantes de Orán, pp. 19-27.
- OZEMIR, Oya (2009), "Three Turn Sequences in Reading Classroom Discourse", en Andrew Harris y Adam Brandt (eds.), *Language, Learning, and Context: Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, Newcastle University, 3-5 de septiembre de 2009, Londres, Scitsiugnil Press, pp. 117-122.
- PICA, Teresa, Ruth Kanagy y Joseph Falodun (1993), "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction", en Graham Crookes y Susan M. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 9-34.
- SACKETT, Gene P. (1979), "The Lag Sequential Analysis of Contingency and Cyclicity on Behavioral Interaction Research", en Joy Doniger Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, Nueva York, Wiley, pp. 623-649.
- SACKETT, Gene P. (1980), "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", en David Sudnow (ed.), *Studies in Social Interactions*, Nueva York, Free Press, pp. 31-74.

- SACKETT, Gene P. (1987), "Analysis of Sequential Social Interaction Data: Some issues, recent developments, and causal inference model", en Joy Doniger Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*, Nueva York, Wiley, pp. 855-878.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson (1974), "A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, vol. 50, núm. 4, pp. 696-735.
- THORNBURY, Scott (2005), *How to Teach Speaking*, Londres, Longman.
- VAN LIER, Leo (1997), "Observation from an Ecological Perspective", *Tesol Quarterly*, vol. 31, núm. 4, pp. 783-787.
- WARING Zhang, Hansun (2011), "Learner Initiatives and Learning Opportunities in the Language Classroom", *Classroom Discourse*, vol. 2, núm. 2, pp. 201-218.
- WARING Zhang, Hansun, Elizabeth Reddington y Nadja Tadic (2016), "Responding Artfully to Student-Initiated Departures in the Adult ESL Classroom", *Linguistics and Education*, vol. 33, pp. 28-39.
- ZEMEL, Alan y Timothy Koschmann (2011), "Pursuing a Question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction", *Journal of Pragmatic*, vol. 43, núm. 2, pp. 475-488.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Tensiones productivas del currículo

Dialéctica virtuosa de la educación

JOSÉ MARÍA GIL*

En este texto se propone un análisis filosófico de siete antinomias que subyacen al diseño curricular. Se busca explicar, a menudo con ejemplos de la enseñanza en Argentina, que estas siete antinomias son parte de la tensión general que hay entre las necesidades de la comunidad y las aspiraciones personales, es decir, de la tensión entre el bien común y la libertad individual. El análisis filosófico de este trabajo también intenta mostrar que las tensiones del currículo no entrañan un conflicto irreconciliable de intereses o valores, sino que, por el contrario, dichas tensiones generan una “dialéctica virtuosa”. En efecto, los fenómenos o ideales en tensión ayudan a encontrar puntos de equilibrio para afrontar lo que el autor Rudolf Carnap consideraba uno de los desafíos más urgentes de las sociedades libres y democráticas: reconciliar la libertad individual con una organización eficiente del Estado y la economía.

This text suggests a philosophical analysis of seven paradoxes underlying curricular design. It seeks to explain—often using examples from teaching in Argentina—that these seven paradoxes form part of the overall tension between the needs of the community and personal aspirations, in other words between the common good and individual freedom. The philosophical analysis of this study also attempts to prove that curricular tensions do not imply an irreconcilable conflict of interests and values, but, on the contrary, create a “virtuous dialectic.” Indeed, the phenomena or ideals in tension help identify points of equilibrium in order to cope with what Rudolf Carnap considered one of the most pressing needs of free and democratic societies: to reconcile individual freedom with an efficient organization of the state and the economy.

Palabras clave

Filosofía de la educación
Diseño curricular
Relación individuo sociedad
Igualdad de oportunidades
Libertad
Proceso enseñanza aprendizaje

Keywords

*Philosophy of education
Curricular design
Relationship between society and the individual
Equality of opportunity
Freedom
Teaching-learning process*

Recepción: 8 de mayo de 2017 | Aceptación: 18 de agosto de 2017

* Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina) y profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Doctor en Filosofía por la Universidad de La Plata (Argentina) e investigador postdoctoral de la Universidad Rice (Estados Unidos). Líneas de investigación: filosofía de la educación, diseño curricular, enseñanza de la lengua, educación deportiva. Publicaciones recientes: (2017), “Sobre el papel del lenguaje en el fracaso escolar”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 29, pp. 121-137; (2016), “A Relational Account of the Spanish Noun Phrase”, *Australian Journal of Linguistics*, vol. 36, núm. 1, pp. 22-51. CE: josemaria@gilmdq.com

INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA COMO CIMIENTO DEL CURRÍCULO

La educación no se subordina a ningún fin más allá de sí misma. La meta de la educación... es en última instancia formar personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible... que puedan participar activamente con los demás en la construcción de una sociedad justa y feliz.

JOHN DEWEY (1916)

Un conocido pasaje de John Austin dice que la filosofía ocupa el lugar de “sol central originario, seminal y tumultuoso” del que provienen todas las áreas del conocimiento. Así, cada tanto, de este sol se desprende algún fragmento que se convierte en una ciencia, un planeta frío que sigue su curso normal. Esto ocurrió, por ejemplo, con el nacimiento de la matemática en la antigüedad, de la física en el siglo XVII, y de la lógica matemática a principios del siglo XX. Austin también predijo que la filosofía habría de liberarse de otras de sus partes para dar lugar a una genuina ciencia del lenguaje, de la única forma que podría hacerlo: “con una patada hacia arriba” (Austin, 1961: 232).

Parece entonces que la filosofía (ese sol original, seminal y tumultuoso) consiste en discusiones sin fin sobre problemas que no se resuelven de un modo unánime. El asunto no es que falten soluciones (o propuestas de solución), sino que hay más de una, porque en la filosofía coexisten soluciones diferentes —y aun incompatibles o contradictorias— para un mismo problema. Por ejemplo, los grandes temas de la ética forman parte del vasto conjunto de problemas filosóficos (Lafollette, 2014). Se puede adoptar la concepción ética de Aristóteles y creer, *grosso modo*, que el bien se identifica con la búsqueda de la felicidad. Pero esta toma de posición no implica que los problemas expresados por las preguntas “¿qué es el bien?”, “¿qué es la felicidad?”, etcétera, hayan sido solucionados ni, mucho menos, que otra concepción ética haya sido descartada.

Alguna persona podrá seguir la ética de Kant y pensar, también *grosso modo*, que el bien se identifica con el deber, independientemente de la felicidad, sin que esto implique el descarte de Aristóteles.

Por un lado, la filosofía puede entenderse como un amplio conjunto de discusiones (apasionantes o interminables) sobre problemas que no tienen una única solución. Por otro, puede entenderse que la ciencia estable es el conjunto de investigaciones normales en las que sí se acepta una única solución para un problema. Como ha sugerido Peter Medawar (1967: 87), “si la política es el arte de lo posible, la ciencia es el arte de lo solucionable”.

Ahora bien, aun cuando se aceptara esta concepción de la filosofía y de la ciencia (después de todo las preguntas “¿qué es la filosofía?” y “¿qué es la ciencia?” también expresan problemas filosóficos), no se estaría sugiriendo de ningún modo que en filosofía se pueden proponer enunciados sin necesidad de justificación alguna. Popper (1972) ha señalado que los enunciados de una teoría filosófica se evalúan de un modo diferente respecto de los enunciados de una teoría científica. Así, mientras los de una teoría científica son refutables en términos de la contrastación empírica, por ejemplo, a través de un experimento, de la observación del fenómeno, o del análisis de la evidencia; los enunciados de una teoría filosófica no son refutables como los enunciados científicos, pero sí son objeto de la crítica. Ante un problema filosófico siempre podremos formular, por lo menos, las siguientes preguntas: ¿se resuelve el problema?, ¿esta teoría resuelve el problema mejor que otras, o sólo lo desplaza?, ¿qué ventajas o desventajas ofrece la solución propuesta? Dichas preguntas indican que siempre es posible una evaluación crítica de las teorías filosóficas.

En conclusión, la filosofía puede servir, entre otras cosas, para dar fundamento a nuestra intención de conocer, y los enunciados de una teoría filosófica son evaluados por el tribunal de la crítica. Entre los numerosos servicios que

presta, la filosofía también permite construir los cimientos para el diseño curricular. En efecto, ella permite fundamentar la decisión y la planificación de qué es lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar, y por qué. Para Hopkins (1941), la filosofía ha participado en cada decisión importante sobre la enseñanza a lo largo de la historia y seguirá siendo el fundamento de toda decisión importante en el futuro. Hopkins agrega que difícilmente habrá casos en los cuales la filosofía no sirva para fundamentar las decisiones que toma un docente.

Dewey creía, incluso, que la filosofía puede concebirse como la teoría general de la educación. La filosofía permite explicitar las actitudes mentales y éticas que se asumen para enfrentar las dificultades de la vida social contemporánea. En sus propias palabras, la educación es “el laboratorio donde las distinciones filosóficas se hacen concretas y se ponen a prueba” (Dewey, 1916: 384). Por medio de la educación no sólo se busca formar buenos ciudadanos y buenos trabajadores, sino también formar personas que puedan vivir la vida con la mayor plenitud posible (“*to make human beings who will live life to the fullest*”) y que puedan colaborar con los otros en la construcción de una sociedad más justa. En otras palabras, la educación tiene por objetivo último la felicidad de las personas.

En esta misma línea, Tyler (1949) consideraba que, como uno de los problemas de la filosofía es explicar en qué consiste una vida feliz y qué es una sociedad justa, la filosofía de la educación puede robustecer la convivencia y los valores democráticos en las escuelas. El problema filosófico expresado por la pregunta “¿qué es una vida feliz?” se vincula, en principio, a la realización individual, mientras que el problema de qué es una sociedad justa tiene que ver con el bien común. Podría parecer que la felicidad (una aspiración en principio individual) y el bien común pertenecen a dominios diferentes, o que son términos opuestos y que debe privilegiarse uno en inevitable desmedro del otro. En este trabajo se defiende la idea de

que, en una sociedad libre y democrática, una persona puede llegar a ser feliz sólo si es libre y tiene los mismos derechos y oportunidades que las demás. Por ello, las aspiraciones individuales y el bien común son diferentes áreas de una misma esfera. Como sugiere Goodlad (1979a; 1979b) la primera responsabilidad de la escuela es para con el orden social, para con la nación-Estado, pero con el fin de priorizar el potencial y el crecimiento de la persona, nunca para subordinar al individuo a los intereses de un Estado ubicuo y omnipotente.

En este sentido, Ornstein (1991) destaca que la antinomia sociedad-individuo subyace a toda planificación curricular. La filosofía de la educación ha oscilado entre dos grandes concepciones (Ornstein y Hunkin, 1998; Ornstein y Levine, 2008): por un lado, para la “filosofía de la educación tradicionalista”, la educación tiene como fin primordial el bien común y por ello apunta a jerarquizar los intereses de la comunidad, sus valores y su patrimonio cultural, el cual proviene, desde luego, del pasado. Por otra parte, la “filosofía de la educación progresista” entiende que la educación tiene como fin el desarrollo del individuo, y que por ello cada persona reinterpreta los valores establecidos de la comunidad. Aunque hay superposiciones y entrecruzamientos, la filosofía de la educación tradicionalista se identifica más bien con las concepciones perennialista y esencialista. Quienes estudian esta concepción reconocen el énfasis que se pone en el desarrollo intelectual del individuo a partir de contenidos y valores cuyo alcance se considera universal (Guttek, 2005; Reeve, 2006). Por contrapartida, la filosofía de la educación progresista se identifica, antes que nada, con el progresismo y el reconstructivismo, por lo cual privilegia la enseñanza de valores democráticos y las habilidades del individuo en función de sus propias necesidades o aspiraciones (Morris, 1990; Garrison *et al.*, 2002; Trifonas y Peters, 2004).

En conclusión, la filosofía permite construir los cimientos del diseño curricular. Gra-

cias a ella podemos justificar qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar eso y por qué. En la segunda parte de este trabajo se analizan siete antinomias que involucran una fuerte tensión en el diseño del currículo; una tensión que encuentra su origen en la necesidad de cuidar dos valores opuestos, pero imprescindibles: el bien común y la libertad individual.

ANÁLISIS DE SIETE ANTINOMIAS SUBYACENTES AL CURRÍCULO

No es exagerado decir que la modernidad, al menos en su sentido político, se erige sobre la base de los ideales de igualdad y libertad. Para usar los términos con la mayor precisión posible, y para asumir un compromiso filosófico concreto, debe quedar claro que aquí se reivindican los conceptos de igualdad y libertad en un sentido efectivamente moderno. Por igualdad se entiende la búsqueda del bien común (de lo que es mejor para el conjunto), esto es, la búsqueda de paridad de condiciones y oportunidades, independientemente del origen social, económico, cultural, religioso, étnico, o el que fuere. De alguna forma, “lo que es mejor para todos”, la idea de que nadie vale más ni menos que otro, la búsqueda de contextos que promuevan las mismas oportunidades para todos, y el respeto por normas cuyo fin es preservar los derechos de cada persona, forman parte de un mismo y complejo conjunto de valores y propuestas para la acción que pueden cobijarse en el concepto de igualdad. En síntesis, en una sociedad hay igualdad si cada uno de los integrantes de esa sociedad dispone de las mismas oportunidades que los demás.

Por su parte, la libertad se entiende en términos de la realización personal y de la búsqueda de ese estado de bienestar y equilibrio interior que llamamos felicidad; del derecho inalienable que tiene una persona a hacer lo que quiera, siempre y cuando no viole las normas que sostienen el bien común. He aquí otro gran problema filosófico, que empezó a expresarse con énfasis justamente en los

albores de la modernidad: la tensión que hay entre el bien común, por el que deben velar el Estado y las instituciones, y la libertad del individuo, que no quiere ser un mero subalterno del Estado ni de otro individuo. En pocas palabras, una persona es libre si sus proyectos de vida y sus acciones no están sistemáticamente obstruidos por otro.

Dentro de esta concepción moderna, los ideales de igualdad y libertad coexisten de forma tensa, pero necesaria; la igualdad y la libertad son necesarias para que haya felicidad. En efecto, la posibilidad de que una persona sea feliz disminuye sensiblemente (y hasta puede desaparecer) si esa persona tiene menos derechos y menos oportunidades que otra, o si está sojuzgada por el poder de otro. En definitiva, no puede haber igualdad en desmedro de la libertad, ni la libertad puede lograrse a costa de la igualdad. Así lo establece, por ejemplo, uno de los grandes manifiestos de la modernidad, la Declaración de la Independencia de Estados Unidos de Norteamérica, en 1776: todos los hombres nacen iguales y esta igualdad se hace concreta cuando todas las personas están en condiciones de vivir su vida libres, sin ninguna restricción que les impida buscar la felicidad.

La tensión entre la igualdad y la libertad atraviesa, pues, la vida social y personal porque el individuo (con todas sus aspiraciones, sentimientos, vivencias, sueños, recuerdos, etcétera) interactúa con los otros en sociedad. En este trabajo se propone analizar las siguientes siete antinomias, cada una de las cuales subyace al diseño curricular y se encuadra en la tensión general que hay entre igualdad y libertad:

1. Planificación nacional vs. particularidades regionales y locales
2. Educación común vs. desarrollo autónomo y crítico
3. Necesidades socio-laborales vs. vocación personal
4. Lengua estándar vs. dialectos regionales sociales

5. Normas institucionales vs. prácticas de hecho
6. Exigencias del sistema vs. preferencias individuales
7. Objetivos y logros del sistema educativo vs. objetivos y logros individuales

Planificación nacional vs. particularidades regionales y locales

La idea de un currículo nacional es, en principio, bien intencionada, porque tiene como fin proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades fundamentales. De esta manera, el currículo nacional no busca meramente consolidar la unidad de un país, sino la igualdad de oportunidades. Para decirlo de forma explícita, el objetivo de un currículo nacional es que niños y adolescentes de cualquier parte tengan la oportunidad de aprender lo mismo.

Esta búsqueda bien intencionada de la igualdad de oportunidades por medio de la unidad nacional no debe confundirse, bajo ningún punto de vista, con un proceso de homogeneización orientado a borrar o diluir las diferencias regionales, locales, e incluso, individuales. Así, por ejemplo, se reconoce que en una provincia tan vasta y diversa como la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, el diseño curricular se ve atravesado por la tensión que hay entre el objetivo de lograr una igualdad de acceso al patrimonio cultural y científico de la humanidad, por un lado, y el respeto por la diversidad regional y la heterogeneidad de los grupos socioculturales y de las personas, por el otro (DGCyE, 2007).

La Provincia de Buenos Aires tiene una superficie de 307 mil 571 km², mayor que la de Italia (que es de 301 mil 338 km²), con una población de más de 15 millones y medio de habitantes muy irregularmente distribuida. Si esta provincia es vasta y diversa, toda Argentina lo es aún más. En efecto, la dinámica y la distribución de la población en este país son muy complejas e irregulares y se originan,

en gran medida, en la concentración económica por parte de algunas regiones, en detrimento de otras (INDEC, 2012). Este desarrollo demográfico y económico desigual da lugar a una estructura territorial que se caracteriza por la concentración de la población y la actividad económica alrededor de las ciudades-puerto, como Buenos Aires y Rosario.

De hecho, Argentina tiene una población de unos 40 millones de habitantes, de los cuales 25 millones (55 por ciento del total) se concentran en 4 de los 25 distritos del país: las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La estructura centralista e inequitativa se reproduce en innumerables aspectos de la vida pública y privada del país, incluso en una de las manifestaciones más importantes de su cultura popular, el fútbol, cuya estructura organizativa revela una profunda inequidad en la distribución de recursos y en las oportunidades de acceso a las competencias más importantes (Gil y Gil, 2008).

Entonces, en un caso como el de Argentina, el diseño de un currículo nacional debería favorecer la igualdad de oportunidades no sólo en las poblaciones más directamente ligadas a las ciudades-puerto, sino también en las regiones postergadas, como la Región Chaqueña, la Patagonia, el Noroeste, etc.

Una de las principales metas de un Estado libre y democrático consiste, entonces, en lograr las condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades. El diseño y la implementación de un currículo nacional constituye un proceso genuino y concreto para ir logrando esa igualdad de oportunidades, porque así habrá un sistema educativo que, dicho toscamente, les dará la misma educación a todos. Esta correlación entre un currículo nacional común y la igualdad de oportunidades ha sido valorada por buena parte de la tradición filosófica (Wheeler, 1969; Mills, 1972; Adler, 1982; Ornstein, 1991; Gundem y Hopman, 1998).

El currículo de Finlandia se presenta muchas veces como ejemplo de implementación

exitosa de un currículo nacional (Halinen y Järvinen, 2008; Niemi, 2012). Entre los indicadores más fuertes del éxito del currículo básico nacional de ese país destacan los difundidos y “sorprendentes” resultados de las pruebas PISA (Reinikainen, 2012). También se ha propuesto que el progreso social y económico de ese país es consecuencia de un “milagro de la educación” que se sostiene en un currículo nacional (Niemi, 2012). En este sentido, el currículo nacional es la gran base para construir un sistema educativo cuyos rasgos sobresalientes son los fenómenos sumamente positivos que se enumeran a continuación: 1) los docentes tienen un altísimo nivel académico, al punto que el doctorado es no sólo un requisito básico, sino también una etapa esencial de la formación y del servicio docente (Heikonen *et al.*, 2016; Niemi *et al.*, 2016); 2) el poderoso gremio docente vela por los derechos de los trabajadores y al mismo tiempo les exige una altísima capacitación y un desempeño productivo (Niemi, 2012); 3) alumnos, docentes y padres manifiestan una fuerte cohesión social y se muestran satisfechos con la vida escolar (Niemi *et al.*, 2016); 4) los resultados en las evaluaciones internacionales se encuentran entre los mejores del mundo (Väljärvi y Sulkunen, 2016); 5) Finlandia se consolida como una sociedad igualitaria, con excelentes indicadores de equidad en la distribución de la riqueza, lo cual se atribuye, en gran medida, al éxito del sistema educativo. En palabras del educador Armi Mikkola (2016: vii), “el bienestar de la sociedad finlandesa se basa en el conocimiento y la capacidad”.

El diseño curricular es esencial para todo proyecto educativo. Las innovaciones en ciencia, tecnología y educación sólo darán sus frutos si se incluyen en una guía curricular apropiada. De acuerdo con la experiencia finlandesa, el currículo nacional ha sido el medio más apropiado para llegar a los docentes y a todos los actores educativos. En Finlandia, el currículo básico nacional es un marco para los currículos locales. Al principio, dicho currículo nacional fue un documento centralizado,

pero con el tiempo se fue dando un proceso de descentralización y las autoridades municipales fueron ganando cada vez más autonomía para organizar los colegios, el proceso de enseñanza y el manejo de fondos. La toma de decisiones por parte de la propia escuela se terminó convirtiendo en uno de los aspectos principales del diseño curricular de ese país nórdico. Si se pudiera pensar en algún tipo de implementación análoga para el caso de un país como Argentina (donde aún no hay un currículo nacional), se debería considerar la posibilidad de que, en un comienzo, el currículo nacional estuviera fuertemente centralizado para, con el tiempo, ir dando lugar a una mayor capacidad de decisión por parte de autoridades provinciales, municipales y escolares.

A pesar de que el currículo es una guía fundamental del sistema educativo de un país, casi no hay estudios comparativos de currículos nacionales (Vitikka *et al.*, 2012). Así y todo, estos autores, además de Vitikka *et al.* (2016), ofrecen un diagnóstico general que cuenta como una paradoja constructiva: los currículos nacionales exitosos se parecen y se diferencian al mismo tiempo. Se parecen en los contenidos, pero se diferencian en las metodologías de enseñanza. Si bien no hay protocolos de aplicación automática para obtener buenos resultados en educación, estos buenos resultados parecen depender, al menos en parte, de un currículo nacional, cuya implementación siempre será local.

A modo de ejemplo, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina, el currículo nacional puede establecer que en el último año de la escuela primaria (sexto) se enseñará el *Martín Fierro* de José Hernández, una de las obras más representativas y consagradas de la literatura de ese país. También puede establecer, con bastante precisión, que se estudien el argumento, los personajes y el contexto histórico; que se establezcan comparaciones entre aspectos centrales de la primera parte (*Ida*, 1872) y de la segunda (*Vuelta*, 1879); y que se analicen fragmentos o pasajes célebres,

como los consejos de Vizcacha. Todo ello no impedirá que las clases de lengua y literatura contemplen otros textos ni coartará el enfoque creativo de los docentes. Casi con seguridad la interpretación del *Martín Fierro* en la escuela de un centro urbano será diferente de la de una comunidad rural; un currículo nacional sirve para construir una base, nunca un techo. La educación es como una actividad al aire libre.

Educación común vs. desarrollo autónomo y crítico

Esta antinomia abarca dos tensiones productivas y virtuosas: en primer lugar, la tensión que hay entre el sistema educativo y la persona del docente; luego, la tensión entre el docente y el alumno. En efecto, por medio de un currículo nacional y unificador, el sistema educativo de un Estado implementa también un currículo común, el cual entra en tensión con los valores y creencias particulares del propio docente. A su vez, este docente pasa a representar al sistema educativo y al currículo común, lo cual entra en tensión con las expectativas y las aspiraciones de los alumnos. Digamos que se da la siguiente relación conceptual: el sistema educativo es al docente lo que el docente es al alumno.

Debe enfatizarse que la tensión entre el sistema y el docente (por un lado) y el alumno (por el otro) no tiene nada que ver con un vínculo opresivo. De la justa tensión se deriva el respeto y la coexistencia armoniosa y productiva entre los dos actores involucrados en esta relación tensa, del mismo modo que la cuerda de un violín está afinada cuando encuentra la tensión justa entre las fuerzas opuestas de las clavijas y el cordal. La formación estandarizada que se propone a través de la educación común se sostiene en el ideal de la igualdad de oportunidades y actúa como una fuerza que busca equiparar.

Ahora bien, así como la propuesta de un currículo nacional no involucra la opresión sobre las particularidades regionales y locales, el currículo común no conlleva la anulación de las aspiraciones individuales. He aquí otra

paradoja constructiva: la libertad pedagógica e individual va de la mano de un currículo centralizado que garantice la misma educación básica de calidad para todos y cada uno de los niños y adolescentes. Si cada uno de ellos es participe de este proceso igualitario, tendrá posibilidad de ejercer su libertad; podrá hacerse responsable de su desarrollo autónomo y crítico a partir de su historia de vida personal y de sus ideales. En síntesis, un currículo común ayuda a cada persona en formación para que vaya aprendiendo a ser el “arquitecto de su propio destino”.

Para dar un ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, la tensión entre un currículo común y el desarrollo de un espíritu autónomo y crítico es algo que va de suyo. El currículo común de la asignatura establecerá un listado de textos para estudiar en el aula y podrá incluso ofrecer pautas metodológicas generales, pero es obvio que no clausurará las interpretaciones.

Necesidades socio-laborales vs. vocación

Un currículo nacional común no puede ser ajeno a las demandas de la comunidad ni a la vocación del individuo, lo que nos pone de nuevo ante una tensión virtuosa, porque responde a dos fuerzas contrapuestas, pero positivas y creadoras: por un lado, el currículo nacional común habrá de servir a una formación sólida y global de niños y adolescentes para que, entre otras cosas, estén en condiciones de seguir adelante en su vida adulta con una carrera universitaria, con la capacitación para el mundo laboral o con la formación continua, independientemente de cualquier capacitación específica (por ejemplo, la práctica recreativa de un deporte, el ejercicio no profesional de alguna de las artes, el estudio meramente vocacional, etc.).

Por otro lado, el currículo nacional común también deberá proveer las condiciones para desarrollar y estimular los gustos, las pasiones y la vocación de cada alumno dentro de lo que corresponda en el ámbito educativo. Por

ejemplo, la pasión por los juegos de consola o de computadora puede ser muy genuina, pero no parece necesario desarrollarla o estimularla en el ámbito escolar. Por supuesto, tampoco debe combatirse. El currículo puede pensarse en virtud de la educación que niños y adolescentes *no* van a recibir en sus entornos sociales más cercanos (la familia, los amigos, el barrio) y que, por contrapartida, necesitan recibir en la escuela. Así, por ejemplo, un niño de Jujuy podrá ser apasionado del violín, una niña de Córdoba del fútbol y otro niño de Ushuaia de la literatura fantástica. Los tres gozarán de los mismos derechos y de las mismas oportunidades potenciales si en cada una de las escuelas se les enseñan los temas y las habilidades del currículo nacional común, sin que esto constituya un impedimento para que el niño de Jujuy estudie violín, la niña de Córdoba juegue al fútbol y el niño de Ushuaia lea cuentos fantásticos. En principio, el currículo común debe prever la inclusión de horas optativas de artes o deportes en el marco de una actividad escolar prevista para unas cinco horas diarias de clase, en un solo turno, tan verdaderamente rendidoras y productivas que no requieran una carga pesada de “deberes” o “tareas para el hogar”.

En contra de lo que podría suponerse en una primera mirada superficial, no es necesariamente verdadero que “más es mejor”, es decir, que una mayor cantidad de horas de clases implique, en sí misma, una educación de mejor calidad. Ya se ha hecho referencia al sistema educativo finlandés, que se considera exitoso de acuerdo con indicadores de evaluación internacional. Entre las razones principales del éxito educativo de Finlandia destacan la relativamente baja cantidad de horas de clases y la decididamente escasa cantidad de tareas para el hogar (Kumpulainen y Lankinen, 2016). Una cantidad tolerable de horas de clase con muy poca tarea es, en gran medida, consecuencia de un aprovechamiento integral de las horas de clases. Aunque suene obvio, *durante las clases* los maestros deben enseñar

y los alumnos deben aprender. Este conjunto de factores forma parte de una pedagogía integradora que jerarquiza los intereses propios de los alumnos y sus tiempos de juego, su esparcimiento y su socialización fuera de la escuela. Si se trabaja bastante y bien en clase, no hay necesidad de llevarse mucha tarea a casa.

En síntesis, un currículo nacional común no sólo está pensado para garantizar la igualdad de oportunidades, sino también para estimular el desarrollo personal y la vocación de cada uno de los estudiantes.

Esta fundamentación de un diseño curricular para la escuela primaria y secundaria tiene consecuencias para la planificación estratégica de las universidades y del desarrollo laboral. La promoción de vocaciones necesarias puede empezar a una edad relativamente temprana. Por ejemplo, uno de los problemas más serios del sistema de salud argentino es que el número de médicos predomina abrumadoramente sobre el de enfermeros. Hay alrededor de 10 médicos por enfermero, y en los grandes centros urbanos la desproporción es más grave: en la ciudad de Buenos Aires la relación es de 19 médicos por enfermero (Abramzón, 2005; Maceira y Cejas, 2010). Aunque no hay un estándar único respecto de la proporción deseable, la tendencia aceptada es que el número de enfermeros sea mayor que el de médicos. En Argentina, la relación entre médicos y enfermeros es de 0.267, significativamente menor que por ejemplo las de Canadá y España, países adonde esta relación asume el valor de 5.3 y 3.2, respectivamente. Para completar el panorama, Maceira y Cejas (2010: 4) aportan los siguientes datos: los graduados en enfermería representan apenas 4.2 por ciento de los graduados en carreras universitarias de salud, mientras que los médicos constituyen casi 40 por ciento; hay 3.23 enfermeros y 31 médicos cada 10 mil habitantes. En conclusión, el sistema de salud argentino necesita más enfermeros calificados. Desde luego, este problema va mucho más allá del sistema educativo y del diseño curricular porque involucra acciones en otras áreas de

la administración y la planificación, y abarca problemas de relieve como la buena remuneración que deberían percibir trabajadores de la salud tan esenciales como los enfermeros (algo que no ocurre en hoy en Argentina y muchos otros países). Sin embargo, un problema como la falta de enfermeros tampoco puede serle ajeno al sistema educativo porque la formación del currículo nacional común debería contemplar también el estímulo de las vocaciones faltantes y necesarias, al menos desde los primeros años de la escuela secundaria.

Lengua estándar vs. dialectos regionales y sociales

El diseño curricular, y de manera muy especial el de la enseñanza de la lengua, debería contemplar la tensión que hay entre las variedades de lenguas, familiares y sociales, por un lado, y el acceso a la lengua estándar, por el otro. Mientras que las primeras se orientan a particularizar y diversificar, la segunda se inclina a estandarizar (DGCyE, 2007). En efecto, la noción de “variedad lingüística” ha sido siempre muy importante para los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. “Variedad lingüística” puede tomarse como sinónimo de “dialecto”, un tipo particular de la lengua cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay numerosos dialectos del castellano según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el de Chile, el de Madrid, etcétera. También hay dialectos sociales, por ejemplo, el estándar, que es propio de los grupos “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral y los medios de comunicación; por contrapartida, los dialectos de “las clases populares” no se usan primordialmente en los contextos del estándar.

Un hablante no elige su dialecto, puesto que pertenece a una región y a un grupo social. En otras palabras, un dialecto es “lo que yo

hablo por lo que soy”, en tanto miembro de un determinado grupo social y habitante de una cierta región. Como señala Yolanda Lastra (1992), la palabra “dialecto” suele usarse en el habla cotidiana con un sentido peyorativo, lo cual no sólo es un error, sino también un prejuicio que, por desgracia, a veces transmiten las mismas instituciones educativas. La razón fundamental que ha llevado a creer (y peor aún, a enseñar) que hay variedades de lenguas inferiores es que los hablantes de los dialectos no estandarizados ocupan un estatus socioeconómico bajo.

Ahora bien, los diseños curriculares tienen que contemplar no sólo el problema de la variedad de lengua (en) que se va a enseñar, sino también las variedades de lengua que legítimamente utilizan los alumnos fuera del aula. Así, por ejemplo, en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, se efectúan las siguientes preguntas para diagnosticar la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza: ¿qué lengua o dialecto representa a los alumnos?, ¿cómo se expresan los alumnos en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiestan en situaciones formales?, ¿qué variedades les resultan prestigiosas? (DGCyE, 2008). La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) reconoce que muchos niños provienen de entornos donde no se habla el estándar y promueve, con buen criterio, que no sólo se respete su dialecto social, sino que también que se les enseñe la variedad estándar, ya que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos consiste en “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros” (DGCyE, 2008: 23).

De forma análoga, el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto expresa que la diversidad es un factor

de enriquecimiento cultural y personal. El respeto por las variedades no estandarizadas de ningún modo implica que se abandone el objetivo de enseñar el dialecto estándar por medio de “un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales” (Mendoza, 2012:33).

En síntesis, los casos de dos importantes distritos de Argentina sirven para ilustrar que, en general, los diseños curriculares contemplan una tensión que permite empezar a considerar el vínculo entre la variedad de lengua y el llamado “fracaso escolar”. No debe entonces estigmatizarse a los chicos que son hablantes de dialectos no estandarizados, ni tampoco debe creerse que dichos dialectos son inferiores en ningún sentido. Sin embargo, también es necesario que se enseñe el dialecto estándar para que los chicos cuya variedad de origen es diferente no padezcan las inequidades que causa precisamente el desconocimiento de la variedad estándar.

Normas institucionales vs. prácticas de hecho

El diseño curricular también involucra la tensión que enfrenta lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares con los discursos, prácticas y consumos culturales de los medios masivos, Internet y las redes sociales (DGCyE, 2007). Al menos en un ideal, la escuela favorece la socialización sobre la base de un pacto de ayuda y asistencia mutua con la familia, aunque la escuela tenga un poder mayor en la capacidad de definición de reglas y normas (Mayer, 2009). La propuesta de un currículo nacional común tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades puede ser objeto de críticas por parte de aquéllos que la consideren ingenua, demasiado impositiva o sencillamente mal encaminada, porque desconoce las diferencias entre los alumnos.

Lo que debe plantear la escuela no es una especie de carrera entre alumnos para ver quién gana. La metáfora educativa es la del

viajero “que hace camino al andar”, a veces por senderos que ya fueron trazados y recorridos, otras por senderos que el mismo estudiante-viajero puede ir abriendo a su paso. Sin desconocer los méritos de quienes puedan alcanzar los mejores resultados en las diferentes áreas de la educación, el fracaso no debe ser una opción si hay suficiente compromiso por parte del sistema educativo, de los docentes y de los alumnos con sus familias (en ese orden).

Para que el fracaso no sea una opción, es imprescindible que el diseño curricular contemple la tensión que hay entre las normas institucionales y las pautas, por lo general legítimas, de los alumnos. En este sentido, si las normas escolares son tan rígidas que no toleran los recorridos y perfiles atípicos, entonces se incapacitará a los alumnos “que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad” (Dubet, 2004: 52).

Pero lo que se busca, desde luego, no es moldear individuos perfectamente subordinados a un cierto medio social; por el contrario, es menester que haya docentes altísimamente calificados que sean capaces no sólo de mantener la exigencia con respecto a los contenidos y las habilidades que se enseñen, sino también capaces de adoptar una actitud abierta y tolerante que dé lugar al desarrollo personal de cada alumno. De esta forma, los docentes podrán revertir la compleja “crisis de legitimidad” que padecen hoy en día los agentes de socialización (Mayer, 2009: 95). Al convertirse en agentes legítimos que trabajan en pos, tanto de la exigencia, como de la inclusión, los maestros contribuirán decisivamente a instaurar normas compartidas para todos los participantes del proceso educativo y se impedirá el indeseable “clima de anomia” (Lewkowicz, 2007: 106) que obstruye el desarrollo personal de los alumnos.

Como vemos, un currículo común estandarizado podría entrañar otro grave peligro: que algunos alumnos (posiblemente muchos) terminen excluidos. Puede pensarse que el

currículo común promueve el riesgo de la exclusión porque (debido a sus diferencias culturales y aun lingüísticas, como se vio en una sección anterior) no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François Dubet (2005) la asociación del currículo común con la meritocracia y la igualdad de oportunidades oculta una situación peligrosa: detrás del “todos podemos” y “todos tenemos las mismas capacidades” se esconde una competencia que parece justa, pero en realidad no lo es, porque daña la autoestima de los que obtienen bajas calificaciones o reprueban. En ese sentido, Mayer (2009: 107) critica la “analogía de la escuela de la igualdad meritocrática de oportunidades con la de una competencia o concurso” porque la “línea de largada” no sería la misma para todos. De un modo similar, Hargreaves (2007) sostiene que el currículo común no sólo concentra poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía, sino que, además, promueve la exclusión porque es imposible que todos los alumnos alcancen los mismos niveles de rendimiento:

La estandarización... implica uniformidad en... un currículo enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas (Hargreaves, 2007: 66).

Previsiones como las de Mayer, Dubet y Hargreaves tienen valor porque —justamente— nos ayudan a evitar los riesgos que denuncian. Pero no debemos aceptar que los peligros que se denuncian nos acechan de forma inexorable y fatal. Lo que en realidad hay que hacer es reconocer esos peligros para luego evitarlos. Ciertamente, “la línea de largada” no es la misma para todos a causa de diferencias socioculturales, lingüísticas e individuales. Y justamente porque no todos parten del mismo sitio, el currículo debería ser común e

igualitario. Uno de los objetivos fundamentales del currículo común es que todos los niños y adolescentes, en especial los que padecen desventajas circunstanciales debido a un contexto socioeconómico vulnerable, tengan la posibilidad de acceder a una misma educación de calidad. Luego, los conocimientos y las habilidades tienen que ser significativos y el proceso de evaluación no puede reducirse a pruebas mecánicas y repetitivas, sino que tiene que pensarse como un medio eficaz para reconocer si un niño o adolescente aprende de verdad.

Un gran desafío en lo referido a la tensión que hay entre las normas escolares y las normas de hecho es que cada escuela y cada docente reconozcan las pautas que rigen las conductas de los alumnos. Un ejemplo tal vez evidente es el uso de los dispositivos de la “revolución digital” (Tirado *et al.*, 2016), los cuales deberían incorporarse al proceso de enseñanza. Para los próximos años, posiblemente haya que pensar que tanto las actividades en el aula como las evaluaciones no prescindan de los dispositivos electrónicos individuales y de los vastísimos recursos de Internet.

Exigencias del sistema vs. preferencias individuales

Otra tensión fundamental es la que se da entre la imposición que ejerce el currículo sobre los gustos, el juego y los deseos del alumno, es decir, la tensión entre la exigencia y el placer. Los dos valores son positivos, pero claramente entran en tensión. Aprender requiere dedicación y esfuerzo, a veces tan grandes que pueden generar rechazo, frustración y hasta temor. Y es casi obvio que una persona aprende más y mejor cuando quiere que cuando se le obliga. En este sentido, Borges creía que la idea misma de “lectura obligatoria” era una contradicción: la lectura debe darse cuando cause placer; si un libro no nos gusta, entonces ese libro no ha sido escrito *aún* para nosotros.

El currículo, entonces, debe contemplar la necesidad de un cierto número de horas optativas y programas especiales de artes o

deportes que estimulen los gustos y deseos de los chicos. Pero también es cierto que deberá haber ciertos niveles de exigencia razonables, más allá del fastidio que dicha exigencia pueda causar.

Una imagen contundente de la felicidad es la que aparece en la conocida canción de Joan Manuel Serrat que dice en una parte que “uno es feliz como un niño cuando sale de la escuela”. El deseo de alejarse de la escuela seguirá siendo un esperable signo de salud mental. El currículo no debe modificar emociones tan genuinas. Desde luego, docentes cada vez mejor formados estarán en condiciones de motivar a sus alumnos y de contribuir a la formación de entornos propicios y hasta placenteros para el aprendizaje. Sin embargo, la exigencia por parte de la escuela, y cierto esfuerzo por parte de los alumnos, seguirán siendo necesarios, aunque puedan también resultar incómodos.

En primer lugar, para que una persona llegue a ser libre y un igual de los otros es necesario (no meramente importante) que aprenda todo lo que pueda, y para ello deberá esforzarse a partir de la exigencia de la escuela. En segundo lugar (y de un modo más complejo y sutil) para llegar a divertirse con una actividad cualquiera, por lo general, antes, hay que esforzarse. Por ejemplo, el fútbol es mucho más divertido cuando se despliega una mayor cantidad y variedad de habilidades y estrategias, todo lo cual se consigue mayormente por medio del esfuerzo que involucran el entrenamiento y el trabajo físico (no sólo por el talento natural). A veces puede ocurrir, incluso, que el esfuerzo termine siendo placentero.

Ese estado de equilibrio y bienestar interior que vagamente llamamos felicidad *es* un valor supremo y un objetivo supremo. Por su parte, la exigencia y el esfuerzo que se requieren en la escuela *no* son objetivos supremos,

pero sí son medios (acaso imprescindibles) para alcanzar la igualdad y la libertad y, con ellas, la felicidad.

Objetivos y logros del sistema educativo vs. objetivos y logros individuales

Todas las antinomias contempladas en este análisis involucran, de algún modo, la tensión entre los objetivos de la comunidad y los del individuo. Por supuesto, el individuo no tiene que ser sacrificado en nombre del progreso y la solidez del conjunto (ni viceversa). El diseño de un currículo común se sostiene en una concepción “humanitaria”, tal como la llama Popper (1945: 104), y por ello apunta a preservar, tanto los objetivos de la comunidad, como los del individuo. Para ser libres, iguales, y después (quizá), felices, las personas necesitamos, entre otras cosas, aprender lo que nos resulte pertinente. Por ello la escuela tiene que servir para que los niños y los adolescentes aprendan contenidos y habilidades verdaderamente significativos y útiles. En este sentido, la educación es un medio fundamental para la construcción de un proyecto de vida (lo que atiende a los objetivos personales) y para la solución de los problemas sociales y económicos (lo que atiende a los objetivos de la comunidad).

De acuerdo con la concepción también humanitaria de Carnap (1963), la solución de los problemas sociales y económicos exige la planificación social, lo que implica alguna forma de “socialismo” en el sentido amplio de la palabra. Pero este socialismo amplio (como la exigencia escolar) tampoco es un fin absoluto, sino un medio para la concreción de los fines últimos: el enriquecimiento de la vida, el logro de una sociedad en la cual el valor máximo no sea el poder de la escuela ni del Estado, sino el bienestar y el desarrollo de la persona.

CONCLUSIONES

οὐ ξυνιαῖσιν ὄκως διαφερόμενον
ἔωυτῷ ὁμολογέει· παλίντροπος
ἀρμονίη ὄκωσπερ τόξου καὶ λύρης

Por lo general no se entiende cómo
al sostener una controversia se
está convocando a un acuerdo. La
armonía es tensión entre opuestos,
como la del arco y la lira.
HERÁCLITO (B51)

1. La filosofía sirve, entre otras cosas, para fundamentar nuestro conocimiento, nuestras elecciones y nuestras acciones. En el caso del currículo, el análisis filosófico les permite a los docentes prevenirse no sólo de modas pasajeras o actitudes frívolas, sino también de modelos mal encaminados o autoritarios. Hay varias tensiones que son inherentes al currículo y todas ellas se encuadran en una tensión más general: la que hay entre los valores de igualdad y libertad. El currículo se erige sobre una dialéctica virtuosa porque sus cimientos están hechos de la tensión entre libertad e igualdad.
2. Los fenómenos o ideales en tensión de las siete antinomias no involucran conflictos irreconciliables; por el contrario, los términos en tensión generan una dialéctica virtuosa porque apuntan a preservar los altos valores de igualdad y libertad. Deben cuidarse los dos extremos en tensión, sin aplicarle más fuerza a uno que al otro. En palabras de Heráclito, la tensión llama al acuerdo, la armonía es la tensión de los opuestos, como la del arco y la lira.
3. Dado que la armonía consiste en cuidar la justa tensión de los opuestos, una buena estrategia para el diseño curricular será la adopción de la vieja y conocida máxima de Aristóteles, según la cual la virtud está en “evitar los excesos de todo género, sean en más, sean en

menos” (Ética a Nicómaco, II, VI). En la preparación de un currículo no debería hacerse énfasis excesivo en ninguno de los términos de estas tensiones para “no cortar la cuerda” del arco, es decir, para no provocar daño (o al menos para reducir el daño todo lo que se pueda).

4. Un diseño curricular orientado a preservar, enaltecer y, sobre todo, *ejercer* los altos valores de la igualdad y la libertad se respalda en una dialéctica virtuosa, puesto que la libertad necesita de la igualdad, y viceversa. Las antinomias del currículo se originan en la tensión entre estos dos altos valores, y uno no puede existir sin el otro. El diseño curricular se mueve de forma dialéctica porque oscila permanentemente entre fenómenos y valores en tensión. Busca la igualdad de oportunidades, pero también fomenta el desarrollo individual. Quiere consolidar la igualdad en el acceso al patrimonio científico y cultural, aunque respeta la heterogeneidad de las personas y los grupos sociales. Propone la estandarización lingüística, pero aprecia los dialectos regionales y sociales.

En efecto, los valores rectores de la educación son la igualdad, el bien común, la excelencia, la exigencia, el respeto por el Estado, la eficiencia y la productividad. Pero también son valores rectores la libertad, la vocación, el placer y el respeto por las diferencias personales.

Por un lado, aparecen los valores que dan sustento a las preguntas “¿qué debes hacer?” y “¿cuáles son tus compromisos con los demás?”. Por el otro, están los valores que sustentan las preguntas “¿qué quieres hacer?” y “¿cuál es tu proyecto de vida?”.

5. Todas estas cuestiones entran en relación con el concepto socio-antropológico de imagen (Goffman, 1967; Brown

y Levinson, 1987). La palabra “imagen” es traducción de la voz inglesa *face*, una de cuyas acepciones significa “cara”. Metafóricamente, la imagen es nuestra cara social. Una conocida canción argentina dice “estoy perdiendo imagen a tu lado”. Esa expresión del cancionero popular sirve para entender qué significa la imagen: es nuestra autoestima, el respeto que esperamos. A toda persona le preocupa cuidar la imagen que espera proyectar y preservar. De eso se trata en gran medida la red social Facebook.

La imagen puede interpretarse como un deseo que se manifiesta de dos formas complementarias: a) la *imagen negativa* es el deseo de que los demás no nos impongan lo que tenemos que hacer; y b) la *imagen positiva* es el deseo de que los demás valoren lo que nosotros valoramos. Por ejemplo, cuando se me pide que espere mi turno para hablar o un lápiz prestado, o cuando se me da un consejo, se está amenazando mi imagen negativa, porque a través de un orden, de un pedido, de un consejo, se me está imponiendo que haga algo, lo cual amenaza mi deseo de que no se me imponga lo que debo hacer. Si alguien manifiesta un desacuerdo conmigo

(incluso de forma amable) está amenazando mi imagen positiva, porque no valora lo que yo valoro en los mismos términos que yo.

El concepto de imagen es muy pertinente aquí porque permite advertir la naturaleza dialéctica de las antinomias cuya raíz está en la tensión igualdad-libertad. En efecto, si el valor rector es la igualdad, entonces se amenaza primordialmente la imagen negativa: te recomiendan qué debes hacer porque es lo bueno para ti. Por otro lado, si el valor rector es la libertad, entonces se amenaza primordialmente la imagen positiva, porque está en juego hasta dónde se valora lo que tú valoras. La dialéctica virtuosa consiste en que tanto la amenaza de la imagen negativa como la de la imagen positiva conlleven la búsqueda de la preservación de ambas: se espera que no estés sometido a nadie (cuidado imagen negativa) y también se tratará de valorar lo que es valioso para ti (imagen positiva).

6. El Cuadro 1 resume las tensiones productivas del currículo. Cada una de ellas es parte de la dialéctica virtuosa de la educación porque los términos de las antinomias refuerzan la igualdad y la libertad.

Cuadro 1. Balance de las tensiones productivas del currículum: dialéctica virtuosa

Valor rector: igualdad	Valor rector: libertad
Bien común (felicidad del conjunto)	Felicidad personal
Excelencia, exigencia	Vocación, placer
Eficiencia, productividad	Juego
Respeto por las necesidades del estado	Respeto por las diferencias personales
Igualdad de oportunidades	Diferencias individuales
Patrimonio científico y cultural	Proyecto personal
Amenaza primordial de la imagen negativa: tienes que hacerlo (porque es bueno para ti y para los demás)	Amenaza primordial de la imagen positiva: el que valora tu propia elección eres tú (no necesariamente los otros)
Cuidado primordial de la imagen positiva: valoraremos lo que valoras	Cuidado primordial de la imagen negativa: no estarás sometido a nadie

**Cuadro 1. Balance de las tensiones productivas del currículum:
dialéctica virtuosa**

(continuación)

Valor rector: igualdad	Valor rector: libertad
Planificación nacional	Particularidades regionales y locales
Educación común	Desarrollo autónomo y crítico
Necesidades socio-laborales	Vocación personal
Lengua estándar	Dialectos regionales y sociales
Normas institucionales	Prácticas de hecho
Exigencias del sistema	Preferencias individuales
Objetivos y logros del sistema educativo	Objetivos y logros individuales
“¿Qué debes hacer?”, “¿cuáles son tus compromisos con los demás?”	“¿Qué quieres hacer?”, “¿cuál es tu proyecto de vida?”

7. La formación docente y la evaluación de los alumnos resultan esenciales para la dialéctica virtuosa de la educación. Así, los docentes tendrán que ser profesionales cada vez mejor preparados (el doctorado podría ser la base) y se convertirán en agentes verdaderamente transformadores del proceso educativo general, y del diseño curricular en concreto. Su trabajo cambiará para bien la vida de niños y adolescentes y, por si fuera poco, gozarán de confianza y prestigio. En su práctica cotidiana, contarán con la libertad de elegir temas específicos, materiales y métodos de enseñanza a partir de la guía general establecida por el currículum, en el que figurarán los contenidos básicos y los objetivos de la enseñanza.

La evaluación de los alumnos es un tema tan importante como controversial. También genera una tensión entre la autonomía (del colegio, del docente y del alumno) y la centralización ejercida por el sistema educativo. En principio debería haber una evaluación estandarizada para cada uno de los niveles con el fin de saber si los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos. Un factor común en los buenos resultados de los alumnos en las pruebas

internacionales estandarizadas de países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur es que sí implementan exámenes estandarizados para elaborar diagnósticos (Anderson-Levitt, 2008; Darling-Hammond, 2010). También es fundamental señalar que en esos países los exámenes estandarizados no se usan para restringir el acceso del nivel primario al secundario. Por ejemplo, en Finlandia, las pruebas nacionales sirven como herramienta de diagnóstico y no tienen implicaciones directas en docentes y alumnos.

En el currículum, la evaluación de los alumnos presenta dos dimensiones: por un lado, tiene que definir los principios y la didáctica de la evaluación; y por el otro, establece objetivos ambiciosos, pero realistas. Sin más, establece qué se espera que los alumnos aprendan. Cuando se planifican los contenidos, también se proponen los objetivos de los alumnos.

8. El currículum se erige sobre una dialéctica virtuosa, es decir, se construye sobre la base de ideales y valores que consolidan la libertad y la igualdad. De este modo se puede llegar a afrontar con éxito lo que Carnap (1963) consideraba uno de los desafíos más urgentes de

las sociedades libres y democráticas: reconciliar la libertad individual con una organización eficiente del Estado y la economía. La educación sirve también para cuidar y fortalecer los derechos individuales y las instituciones democráticas.

9. Un currículo común está pensado para favorecer a la sociedad en su conjunto, bajo ningún punto de vista a una minoría privilegiada. Reconoce, desde luego, que hay niños y adolescentes que empiezan con desventajas con respecto a otros y justamente por ello propone la enseñanza de las mismas habilidades y los mismos contenidos para alcanzar la igualdad, de modo que, con el tiempo, las desventajas de origen vayan dejando de existir. El currículo común tiene entonces, como objetivo primordial, la búsqueda de la igualdad, a la que se concibe también como la contracara necesaria de la libertad. Ahora bien, la prosecución de la igualdad no implica, en ningún sentido, el desprecio por el mérito. Hemos visto antes algunas críticas según las cuales el reconocimiento del mérito entraña alguna forma de desigualdad. Es más bien al revés, porque la desigualdad proviene justamente de un sistema en el cual los integrantes del grupo privilegiado cuentan con muchas más oportunidades y recursos que los integrantes de los grupos desfavorecidos. En una sociedad injusta y desigual se reduce el espacio para el mérito genuino. Por el contrario, cuando se impone la igualdad, el mérito es resultado del esfuerzo y de la capacidad del individuo, lo cual no depende de su pertenencia cultural, social o económica. De esta forma, la propuesta de un currículo se sostiene en una honda fe en la libertad y la capacidad individual. En una sociedad libre e igualitaria, verdaderamente democrática, se reconoce

y se exalta el mérito individual y se espera que esté al servicio del bien común. El currículo común contribuye a profesar y ejercer la actitud humanitaria en términos de Popper (1945): a) no hay privilegios de clase; b) la libertad y la igualdad son valores supremos; y c) el sistema educativo, como parte del Estado, tiene como fin proteger la libertad de niños y adolescentes. Si se cumplen los objetivos humanitarios del currículo común, con el tiempo se irán borrando las desigualdades de origen. La misma educación para todos implica, ni más ni menos, la misma sociedad para todos, una sociedad libre e igualitaria.

10. Un sistema educativo nacional común debería ofrecer un marco curricular general que sea lo bastante sólido y, a la vez, lo bastante dinámico como para satisfacer estos dos objetivos en tensión: 1) proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas; y 2) respetar las diversidades y las iniciativas propias de cada contexto sociocultural y las diferencias individuales. Parece poco viable, o directamente absurdo, esperar que todos los alumnos alcancen exactamente los mismos resultados en todas las áreas. Semejante igualdad robótica y monocrorde sería no sólo absurda, sino del todo incompatible con los valores rectores de igualdad y libertad. En este contexto, debe abandonarse la metáfora de la “línea de largada”, porque de algún modo involucra la idea errónea de una carrera de todos contra todos sin ningún sentido y sin distancia preestablecida. Más bien conviene que usemos la metáfora de “punto de partida”, desde el cual cada niño y adolescente irá transitando sus propios senderos.

Como el punto de partida nunca es (ni debe ser) el mismo para todos, porque cada persona es única y diferente, necesitamos de un currículo común: he aquí otro aspecto de la dialéctica virtuosa de la educación.

La búsqueda de armonía y equilibrio entre el servicio a la sociedad y el servicio a la satisfacción personal, entre el bien común y la libertad individual, constituye un noble

fin que guía a los especialistas en currículo. Si cada niño crece y prospera, entonces la sociedad entera florecerá. De este modo, la educación se pone efectivamente al servicio de la sociedad y del individuo. El análisis filosófico de las tensiones virtuosas del currículo contribuye, así, a sentar las bases de un proceso educativo de excelencia. Queda, para otros trabajos, la especificación del currículo de las asignaturas particulares y de sus complejas interconexiones.

REFERENCIAS

- ABRAMZÓN, Mónica (2005), *Argentina: recursos humanos en salud en 2004*, Buenos Aires, Organización Panamericana de Salud.
- ADLER, Mortimer J. (1982), *The Paideia Proposal. An educational manifesto*, Nueva York, Macmillan.
- ANDERSON-Levitt, Kathryn (2008), "Globalization and Curriculum", en Michael Conelly, Ming Fang He y Jo Ann Phillion (eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, Los Ángeles, SAGE, pp. 349-368.
- AUSTIN, John (1961), "Ifs and Cans", en John Austin, *Philosophical Papers*, Oxford, Oxford University Press, pp. 205-232.
- BROWN, Penelope y Stephen Levinson (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARNAP, Rudolf (1991 [1963]), *The Philosophy of Rudolf Carnap*, La Salle, Open Court.
- DARLING-Hammond, Linda (2010), *The Flat World and Education*, Nueva York, Teachers College.
- DEWEY, John (1916), *Democracy and Education*, Nueva York, Macmillan.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2007), *Marco general de política curricular*, La Plata, Ministerio de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2008), *Diseño curricular para la educación primaria*, La Plata, Ministerio de Educación.
- DUBET, François (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, pp. 15-45.
- DUBET, François (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Buenos Aires, Gedisa.
- GARRISON, Jim, Ronald Podeschi y Eric Bredo (eds.) (2002), *William James and Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- GIL, Gastón y José María Gil (2008), "Sobre la estructura organizativa de los campeonatos oficiales de fútbol en Argentina: del estado de injusticia actual a una propuesta alternativa", *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, vol. 4, núm. 11, pp. 65-82.
- GOFFMAN, Erving (1967), *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*, Nueva York, Doubleday.
- GOOLAD, John (1979a), *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- GOOLAD, John (1979b), *What Schools Are For*, Bloomington, Phi-Delta-Kappa Educational Press.
- GUNDEM, Bjorg y Stephan Hopman (eds.) (1998), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, Nueva York, Lang.
- GUTER, Gerald (2005), *Historical and Philosophical Foundations of Education: A biographical introduction*, Columbus, Merrill-Prentice Hall.
- HALINEN, Irmeli y Ritva Järvinen (2008), "Towards Inclusive Education: The case of Finland", *Prospects*, vol. 38, núm. 1, pp. 77-97.
- HARGREAVES, Andy (2007), "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves (realizada por Claudia Romero)", *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-70.
- HEIKONEN, Lauri, Janne Pietarinene, Kirsi Pyhältö, Auli Toom y Tiina Soini (2016), "Early Career Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 250-266.
- HOPKINS, Thomas (1941), *Interaction: The democratic process*, Boston, Heath.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC) (2012), *Censo nacional de*

- población, hogares y viviendas 2010, Buenos Aires, INDEC.
- KUMPULAINEN, Kristiina y Timo Lankinen (2016), "Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and assessment in finish basic education", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 71-82.
- LAFOLLETTE, Hugh (ed.) (2014), *Ethics in Practice: An anthology*, Oxford, Wiley Blackwell.
- LASTRA, Yolanda (1992), *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, Colegio de México.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2007), "Entre la institución y la destitución", en Ignacio Lewkowicz y Cristina Correa (comps.), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, pp. 105-115.
- MACEIRA, Daniel y Cintia Cejas (2010), "Recursos humanos en salud: una agenda para el gobierno nacional", *Boletín CIPPEC*, núm. 82, pp. 1-15.
- MAYER, Liliana (2009), "Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 6, núm. 6, pp. 85-112.
- MEDAWAR, Peter (1967), *The Art of Soluble*, Londres, Methuen.
- MENDOZA, Silvia (dir.) (2012), *Diseño curricular para la escuela primaria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- MIKKOLA, Armi (2016), "Perspectives for the Future of the Teaching Profession", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. vii-ix.
- MILLS, Patricia (1972), "A Philosophical Base for Curriculum Decisions", *Educational Leadership*, vol. 29, núm. 7, pp. 631-637.
- MORRIS, Vanc C. (1990), *Existentialism in Education*, Prospect Heights, Waveland.
- NIEMI, Hannele (2012), "The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 19-38.
- NIEMI, Hannele, Auli Toom y Arto Kallioniemi, Arto (2016), "How to be Prepared to Face the Future?", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 277-284.
- ORNSTEIN, Allan C. (1991), "Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions", *The High School Journal*, vol. 74, núm. 2, pp. 102-109.
- ORNSTEIN, Allan C. y Francis P. Hunkin (1998), *Curriculum: Foundations, principles, and theory*, Boston, Allyn and Bacon.
- ORNSTEIN, Allan C. y Daniel U. Levine. (2008), *Foundations of Education*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- POPPER, Karl R. (1989 [1945]), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.
- POPPER, Karl R. (1991 [1972]), *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós.
- REEVE, C.D.C. (2006), "The Socratic Movement", en Randall Curran (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden, Blackwell, pp. 7-24.
- REINIKAINEN, Pasi (2012), "Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-18.
- TIRADO, Felipe, Eduardo Backhoff y Norma Larrazolo (2016), "La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 182-201.
- TRIFONAS, Peter y Michael Peters (2004), *Derrida, Deconstruction, and Education*, Oxford, Blackwell.
- TYLER, Ralph W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- VÄLIJÄRVI, Jouni y Sari Sulkunen (2016), "Finnish School in International Comparison", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-21.
- VITIKKA, Erja, Leena Krokfors y Elisa Hurmerinta (2012), "The Finnish National Core Curriculum: Structure and development", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 83-96.
- VITIKKA, Erja, Leena Krokfors y Leila Rikabi (2016), "The Finnish National Core Curriculum: Design and development", en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallioniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 83-90.
- WHEELER, Daryl K. (1969), *Curriculum Process*, Londres, University of London Press.

Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional

Estudio de un caso en una universidad chilena

KATHERINE LÓPEZ ARIAS* | IVÁN ORTIZ CÁCERES**
GLORIA FERNÁNDEZ LOBOS***

La educación superior técnica profesional es vista por un gran número de países como un componente clave del crecimiento económico y de la lucha contra los problemas de empleabilidad y desempleo de los jóvenes y las mujeres de sectores vulnerables. Pero los obstáculos para el desarrollo de las capacidades profesionales de la población vulnerable mediante educación superior técnica son diversos; uno de ellos es la dificultad de articular itinerarios formativos expeditos, el cual se suma a los problemas de acceso. El artículo describe una experiencia novedosa de articulación de itinerarios formativos, impulsada por un organismo gubernamental; en ella, 900 personas de escasos recursos, principalmente mujeres y jóvenes, completaron un programa de formación en oficios y continuaron estudios en carreras afines de Técnico de Nivel Superior en una universidad chilena. Se discute la experiencia desde una perspectiva doble, curricular y valórica, de articulación e inclusión social.

In many countries, higher technical education is seen as a key component for financial growth and for combatting problems of employability and unemployment among young people and women in at-risk sectors. But many obstacles stand in the way of developing professional options for the vulnerable population through higher technical education: one is the difficulty of articulating expeditious educational itineraries, in addition to problems of access. The article describes an innovative approach of articulating educational itineraries, promoted by a governmental organization. In this initiative, 900 low-income women and young people completed a technical training course and continued their higher technical education study programs at a Chilean university. The experience is analyzed from a dual (curricular and value-based) perspective, on social inclusion and articulation.

Palabras clave

Educación técnica
Educación superior
Reconocimiento de estudios
Educación inclusiva
Educación y empleo
Admisión a la universidad

Keywords

Technical education
Higher education
Study program recognition
Inclusive education
Education and employment
University admission

Recepción: 10 de septiembre de 2017 | Aceptación: 15 de diciembre de 2017

* Vicerrectora académica nacional de la Universidad de Aconcagua (Chile). Doctora en Educación por la Universidad de Granada (España). Responsable de Desarrollo Académico de la Universidad, Calidad de la Docencia y Control de Gestión de Carreras de Pre Grado. Publicación reciente: (2015), "Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación de Chile desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos", *Revista Contextos Educativos*, núm. 18, pp. 43-59. CE: katherine.lopez@uac.cl

** Consultor *freelance* en educación; especialista en currículo. Doctor en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Líneas de investigación: educación técnico-profesional; políticas de equidad e inclusión. Publicación reciente: (2016), "Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario social inclusivo", en Paulina Freire, Renato Moretti y Felipe Burrows (eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 233-255. CE: ivanortizc@gmail.com

*** Directora Nacional de Educación Continua de la Universidad de Aconcagua (Chile). Ingeniera en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente; profesora de Educación General Básica; gestiona proyectos educativos y de capacitación de jóvenes y adultos. CE: gloria.fernandez@uac.cl

INTRODUCCIÓN

Contribuir a que la población socialmente vulnerable del país —especialmente jóvenes y mujeres— aumente sus niveles de empleabilidad y de ingresos, requiere el mejoramiento de sus capacidades profesionales a través del aumento de oportunidades de educación y formación profesional de nivel superior. Si bien los estudiantes de los dos primeros quintiles¹ de ingreso familiar han triplicado o cuadruplicado su presencia en la educación superior —especialmente en la formación técnica— están aún lejos de las amplias coberturas de los quintiles superiores (Galleguillos *et al.*, 2016). ¿Cómo mejorar las capacidades profesionales de esta población vulnerable, en un contexto socio-educacional históricamente adverso para sus oportunidades de formación de nivel superior? Contexto adverso, tanto por la precariedad del acceso, como porque cuando esta población accede a la educación superior, muchos terminan desertando (MINEDUC, 2012; SIES, 2014). Los elementos de respuesta son diversos y complejos, pero un aspecto crucial es el financiamiento, en un país donde los usuarios deben pagar por la educación superior.² Las políticas de retención también merecen consideración.

Además de estos elementos, surge la necesidad de facilitar la trayectoria de las personas por una ruta formativa eficiente que reconozca sus aprendizajes previos, en la que puedan permanecer luego de ingresar, y que los conduzca a la adquisición de capacidades profesionales de nivel superior. Declarativamente

existe consenso en torno a esta idea, pero en los hechos hay muchos vacíos que se hacen evidentes, principalmente en la falta de políticas que contemplen la articulación curricular en el sistema educativo en su conjunto, y que le den soporte a estas acciones. En este contexto, se requiere mayor articulación entre todas las dimensiones y los actores que componen el sistema de educación técnico profesional; entre otros, es imprescindible la sintonización de programas de estudios que reconozcan aprendizajes previos, esto es, convalidar actividades curriculares o formaciones.

Chile no dispone de una política sistemática de articulación de itinerarios formativos. No es inusual que algunas instituciones universitarias desarrollen estrategias organizacionales de integración vertical, articulando el egreso de educación secundaria con carreras técnicas de nivel superior, y éstas con carreras profesionales de pregrado. Recientemente, en el año 2016, se creó un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (MINEDUC, 2016b), respecto del cual se espera que contribuya a fortalecer la articulación de itinerarios formativos en este nivel; poco se sabe, no obstante, de su capacidad regulatoria o de su carácter vinculante para todas las instituciones de educación superior.³

Este artículo describe un programa inusual de articulación, mediante el cual el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, organismo dependiente del Ministerio del Trabajo de Chile, coordinó y financió el acceso de más de 900 personas socialmente vulnerables

1 Medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos. El quintil de ingreso se calcula ordenando la población (de una región, país, etc.) desde el individuo más pobre al más adinerado, para luego dividirla en cinco partes de igual número de individuos; con esto se obtienen cinco quintiles ordenados por sus ingresos, donde el primer quintil (o Q1, I quintil) representa la porción de la población más pobre; el quinto quintil (Q5, V quintil), representa la población más rica.

2 Después de un amplio movimiento social en pro de la educación como derecho, y de un debate político interminable, la educación superior es gratuita para los hijos de las familias ubicadas en el 50 por ciento inferior de ingresos. En el apartado de "Discusión" se retomará este punto.

3 Otra iniciativa destacable en el mundo del trabajo es el marco chileno de cualificaciones para la formación y la certificación de competencias laborales (Gobierno de Chile- Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, 2014). En el año 2014, se publicó este marco de cualificaciones, en respuesta a la necesidad de avanzar en la articulación efectiva del sistema de certificación de competencias laborales y el de capacitación laboral. Otra iniciativa en desarrollo es el marco de cualificaciones técnicas de la educación secundaria. Paradójicamente, falta articulación de todas estas iniciativas entre sí.

a una universidad chilena. Allí debían seguir un programa de formación en un oficio durante seis meses, de nivel 4 en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), al término de la cual los estudiantes podían continuar en una carrera de técnico de nivel superior (CINE 5), en la misma institución, articulada al oficio en el cual se habían capacitado. Así, se trata de una experiencia de articulación de itinerarios formativos que acontece al interior del nivel terciario, y no entre el nivel secundario y el terciario. Este estudio se refiere a cómo se organizó la articulación para este grupo especial, con la finalidad de apoyar su proceso formativo. Previamente, se introduce al lector en los significados asociados con la articulación de itinerarios formativos, su relación con la masificación y la diversificación de la educación superior, algunas diferencias relevantes que se observan entre países y ciertos factores que la facilitan.

MARCO CONCEPTUAL

Diversificación de la educación técnica profesional

La última clasificación internacional de la educación —CINE 2011 (UNESCO, 2013)— proporciona un marco en el cual los programas de la educación secundaria alta, post secundarios y terciarios (CINE 3, 4, 5, 6 y 7) pueden dividirse en ocupacionales o profesionales, por una parte, y generales o académicos, por otra. En principio, los programas clasificados como profesionales de todos estos niveles constituyen educación técnico profesional (ETP). Los programas de nivel CINE 5, de ciclo corto, suelen estar destinados a impartir competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, orientados a ocupaciones específicas y a preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar

el ingreso a otros programas de educación terciaria. Los programas académicos de un nivel inferior al “grado” en educación terciaria o nivel equivalente, también se clasifican en el nivel CINE 5.

La educación terciaria —y la postsecundaria— se han convertido en uno de los segmentos del sector educativo de más rápido crecimiento en casi todas las regiones del mundo. Refleja, en gran parte, una creciente demanda de personas formadas en las necesidades del mercado, en el contexto de la globalización y una economía del conocimiento. Pero, principalmente, es consecuencia de la expansión de la educación secundaria. El éxito en el fomento de la matrícula en primaria y secundaria ha aumentado la presión para que se amplíe la educación superior.

La ETP⁴ no es ajena a esta tendencia expansiva; lidera los debates mundiales y las prioridades de los gobiernos en sus agendas de educación y desarrollo nacional. Según Marope *et al.* (2015), este tipo de formación cuenta con un alto nivel de prioridades estratégicas y operacionales de organismos regionales o multilaterales como la Unión Africana, la Comunidad del Caribe, la Unión Europea, el G20, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO. La ETP es vista por un gran número de países como un componente clave de la solución al crecimiento lento, la pobreza, las desigualdades, la empleabilidad y el desempleo (para los jóvenes y las mujeres, aunque no exclusivamente), y como un medio para abordar problemas sociales de relevancia. En el caso de Chile, la matrícula en la ETP ha aumentado en los últimos 15 años, principalmente en los institutos profesionales (SIES, 2014), considerando la variedad de jornadas (diurno y vespertino) y modalidades, semipresenciales y presenciales, que permiten, a los trabajadores, estudiar en modalidades acordes con su realidad laboral.

4 Tiene denominaciones diferentes en los distintos países; las palabras más usadas para denominarla son “vocacional”, “profesional”, “técnica”, junto a “educación” y “formación”.

De acuerdo con Varghese (2014), la expansión de la educación técnico-profesional posterior a la secundaria no se limita a las universidades. La creciente demanda de competencias variadas en el mercado de trabajo, que incluye conocimientos operacionales o aplicados, así como habilidades y conocimientos técnicos, requiere diversos modos de prestación, una multiplicidad de proveedores y la proliferación de programas de estudio. El autor plantea que la educación posterior al nivel secundario es hoy, en gran parte debido a la ETP, un segmento altamente diversificado en cuanto a instituciones proveedoras, programas, clientela y fuentes de recursos. Junto a las universidades de investigación y de docencia, se incluyen colegios profesionales, politécnicos, colegios vocacionales y otros proveedores que pueden ofrecer cursos para grados, diplomas y certificaciones. En muchos países se han creado institutos de educación superior, con la misión de ofrecer licenciaturas en áreas técnicas y profesionales, como es el caso de las universidades de ciencias aplicadas. A menudo, la financiación pública de programas ocupacionales postsecundarios implica una combinación de fuentes que dan apoyo público tanto a estos programas como a la educación superior más tradicional. En la misma línea, según la OCDE (2014), la gestión de la formación profesional postsecundaria involucra a una compleja red de secretarías de diferentes ministerios, lo cual favorece cierta autonomía de las instituciones y diferencia los roles de proveedores públicos y privados de formación, empleadores y sindicatos.

En consecuencia, en muchos países de diferentes regiones (incluida América Latina) el segmento no universitario, y un segmento emergente de universidades no tradicionales, son vistos como una alternativa frente a las universidades convencionales en la ampliación del acceso, mediante la provisión de

carreras relacionadas principalmente con el empleo. De hecho, los programas de educación y formación profesional de corta duración han tenido más éxito en instituciones distintas a las universidades convencionales y con una fuente de financiamiento independiente; el sector privado ha sido —y es— activo en la provisión de educación terciaria no universitaria. Chile no escapa a esta realidad, con sus institutos profesionales, centros de formación técnica y nuevas universidades privadas, todas ellas instituciones muy activas en la provisión de educación superior, particularmente de ETP (Arias *et al.*, 2015).⁵ Sin embargo, la diversificación en ocasiones confunde a los estudiantes y los empleadores; si bien conlleva ventajas en términos de descentralización e innovación, es responsable de duplicidades de diseño de los programas de estudio y no jerarquiza ni ordena los distintos programas ofertados, lo cual complica las transiciones de un sistema a otro.

Articulación de itinerarios formativos

En un sentido amplio, el concepto de *articulación* en ETP se usa en referencia a la integración sistémica que debe existir entre los diferentes actores, instituciones y políticas relacionados con esta formación para que resulte eficaz en sus propósitos; se promueve la coordinación entre el sistema educativo (secundario y superior), la formación continua y el mercado de trabajo. La articulación de los proveedores de ETP con el sector productivo es un aspecto que ha sido muy enfatizado para proporcionar experiencia formativa a los estudiantes en sus lugares de trabajo, para que el contenido de cada programa profesional responda a las exigencias del mercado laboral, y para que las titulaciones sean reconocidas por las empresas y la industria (OCDE, 2010). La ETP se percibe como un desafío mayor. Para Novick (2010), la articulación remite a la necesidad de generar objetivos comunes, casi tácitos, en diferentes

⁵ Un 38 por ciento de la matrícula de primer año de educación superior corresponde a programas de la modalidad de educación superior técnico profesional en un sistema en el cual la tasa neta de participación en educación superior es de 70.7 por ciento.

áreas, para avanzar en contextos complejos, incluso muchas veces escindidos.

En un sentido más estricto, el término también se refiere a los itinerarios formativos que debiesen asegurar continuidad y fluidez en la progresión de estudios entre diversas instituciones y niveles, especialmente entre la educación secundaria y la superior (PhillipsKPA, 2006). La articulación se describe como un acuerdo de colaboración formal entre instituciones educativas, que permite a un estudiante completar un programa de estudio en una institución y, utilizando los créditos acumulados, obtener un título en otra institución en un periodo más corto de tiempo (O'Meara *et al.*, 2007). Según estos autores, esto es ligeramente diferente de los programas de transferencia, que son más informales: éstos reconocen los créditos obtenidos en una institución, los cuales posteriormente son aceptados por otra institución, pero no necesariamente como parte de un programa o título completo. Sevilla *et al.* (2014) no limitan el concepto de articulación a la fluidez del acceso a los distintos niveles de las trayectorias; conciben el término como la conjunción de elementos curriculares, pedagógicos, institucionales y culturales, los cuales propician el tránsito eficiente y exitoso hacia la educación superior de estudiantes egresados de programas técnicos escolares. Esta concepción integral perfectamente puede ampliarse hacia el tránsito que puede y debe ocurrir entre programas de distinto nivel al interior de la educación superior o terciaria, universitaria y no-universitaria.

Varios estudios del sector ETP plantean la necesidad de proponer titulaciones profesionales de un nivel superior a los graduados de una formación profesional inicial (O'Meara *et al.*, 2007; OCDE, 2014; Marope *et al.*, 2015), ya que les aportaría una estructura de carrera capaz de reforzar y mejorar los estudios iniciales. Las necesidades de continuación (articulada) de estudios, emergen en casos como los siguientes: estudiantes egresados de programas

de secundaria alta vocacional necesitan oportunidades de aprendizaje postsecundario o superior; egresados de programas de educación secundaria alta, académicos o generales, necesitan formación vocacional postsecundaria o terciaria; egresados de programas de formación vocacional inicial, secundarios o terciarios, desean ingresar a programas terciarios académicos; egresados de formación profesional superior de corta duración desean continuar en programas de grado u otros programas de educación superior relacionados, en la misma institución o en otra; trabajadores adultos sin estudios superiores desean estudiar en la educación superior y obtener una titulación.

En todos estos casos, las soluciones potenciales pasarían por crear marcos formales de articulación que faciliten la transición desde los programas vocacionales iniciales a los programas superiores de nivel terciario. Tales marcos contribuirían a mejorar la transparencia de los cursos para evitar las duplicidades y se favorecerían los reconocimientos y convalidaciones. Es indispensable legitimar estos marcos con medidas que garanticen la transparencia y la calidad en los resultados, pues dada la diversidad de instituciones y de programas, a menudo la calidad es variable y esto genera sospechas.

Para efectos de este estudio, la articulación de itinerarios formativos es un proceso de coordinación de planes y programas de estudio que tiene lugar, por una parte, entre o intra niveles educacionales (secundario, terciario y de formación continua) y, por otra, entre o intra instituciones proveedoras de formación. Conlleva el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos, ya sea formal o informalmente (por ejemplo, en el trabajo). El proceso está destinado a facilitar el tránsito y permanencia de los estudiantes en itinerarios formativos desde niveles inferiores a niveles superiores, en cualquier punto de los mismos, mediante la integración de propuestas curriculares, rutas formativas, modelos

pedagógicos, acuerdos institucionales y recursos económicos.

Un elemento de regulación de reconocido potencial para facilitar la articulación de itinerarios formativos son los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) (PhillipsKPA, 2006). Los países que han definido MNC, como muchos de la OCDE, suelen tener también mayor articulación de los itinerarios formativos, especialmente al interior de la ETP terciaria, según muestra una revisión de Gaete y Morales (2011). Es un instrumento para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimientos y destrezas a lo largo de un continuo de niveles agregados. Esta herramienta permite estructurar cualificaciones nuevas y pre-existentes que han sido definidas con base en resultados de aprendizaje, y asume de manera explícita que el aprendizaje se puede obtener en el aula, en el trabajo, o menos formalmente. Los MNC facilitan la comparación entre distintas cualificaciones⁶ y apuntan a la adquisición de bases para mejorar la calidad, accesibilidad o vinculación con el mercado laboral, ya sea al interior del país o internacionalmente (Tuck, 2007; Solís *et al.*, 2013). Los MNC parecen aportar más sistematicidad y más oportunidades a la articulación de itinerarios de formación, en parte porque utilizan un sistema de créditos transferibles que amplía el espacio de oportunidades de articulación. Los créditos facilitan el reconocimiento de aprendizajes previos, son capitalizables y pueden ser transferidos a otro programa, ofrecido por la misma u otra institución.

Los MNC facilitan itinerarios de formación, pues ordenan las cualificaciones en diferentes niveles y clarifican la relación de progresión entre ellas; pero también porque constituyen una regulación de alto nivel, legitimada por los actores del sistema de formación. La gobernanza del o los sistemas tiene un rol decisivo. Gobernanza se refiere a las interacciones entre instituciones, procesos y tradiciones que

determinan cómo se ejerce el poder, cómo se toman decisiones sobre temas de interés público y, a menudo, privados, y cómo actúan las partes interesadas (Oliver, 2010). Según este autor, la complejidad es un rasgo común a todos los mecanismos de gobernanza de ETP, debido a la amplia gama de personas o tipos de estudiantes que los sistemas abastecen, y al número de actores involucrados, tanto en la toma de decisiones como en el financiamiento. En la mayoría de los países hay tres agentes principales en la estructura: i) gobiernos nacionales, estatales y locales/regionales; ii) clientes: empleadores, individuos; y iii) proveedores de formación y organismos de certificación.

Diferencias en la formalización de la articulación en los países

En general, en muchos países desarrollados las articulaciones y transiciones formativas se rigen por la legislación, por principios estables acordados o por un sistema integrado de educación superior; es el caso de Australia, por ejemplo (Gaete y Morales, 2011). Otro caso interesante es Estados Unidos, país que no posee MNC, pero cuyos programas vocacionales postsecundarios de dos años de los Community College están, en la mayoría de los estados, articulados con los programas de educación superior que conducen al grado de *bachelor* mediante un sinfín de acuerdos formales, incentivos y marcos legales, de tal modo que los egresados acortan en dos años la duración de los estudios superiores (O'Meara *et al.*, 2007).

En América Latina, en cambio, los estudiantes dependen mucho de las instituciones de educación superior, ya que éstas pueden decidir individualmente si el estudiante será aceptado o no para un programa de grado y cuántos créditos se otorgarán para las cualificaciones adquiridas. Las experiencias de articulación de itinerarios formativos no son

⁶ "Cualificaciones" es un término que designa un paquete de estándares de aprendizaje, o un programa unificado de aprendizaje, que se juzga que es digno de reconocimiento formal en un certificado (Tuck, 2007).

infrecuentes en estos países, especialmente en aquéllos donde un sector relativamente diferenciado de universidades e institutos politécnicos ofrece carreras técnicas cortas, grados y posgrados de ETP, como Bolivia, Brasil, México y otros (Sevilla, 2017). Pero se trata de experiencias con un nivel débil de formalización. Colombia tiene tal vez los mecanismos más sistemáticos de articulación: ha montado una compleja sincronización de los currículos y programas ETP —incluidos los de secundaria— en ciclos propedéuticos, en que cada grado es una unidad independiente del proceso educativo, pero al mismo tiempo es parte de una cadena secuencial y complementaria (Jacinto, 2013; Sevilla, 2017; UNESCO-UNEVOC, 2013c). Este país ha comprometido la elaboración de un MNC, con créditos transferibles, para los próximos años. En ausencia de MNC, otros instrumentos, como catálogos nacionales de cursos técnicos y ocupaciones, han contribuido a la articulación.

Pertener a instituciones proveedoras de ETP de diferentes niveles, o a conglomerados de instituciones que operan distintos niveles de formación, aumenta las probabilidades de articulación en algunos países de América Latina. En Uruguay, por ejemplo, la Universidad del Trabajo provee ETP en el nivel secundario, terciario y de formación profesional, y con ello garantiza la articulación de itinerarios formativos a sus estudiantes (Ravela, 2014). En Chile, esta modalidad es frecuente.

No obstante, Chile no dispone de una política integral y sistemática de articulación de itinerarios formativos, pero sí de experiencias basadas en acuerdos parciales bilaterales o multilaterales entre instituciones de educación superior (Sevilla *et al.*, 2014). Se puede advertir, en los últimos años, una tendencia significativa a valorar, promover y ejecutar articulaciones de itinerarios formativos en la ETP superior. Algunas instituciones universitarias desarrollan estrategias organizacionales

de integración vertical creando sus institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) para captar y mantener clientela estudiantil, en el contexto de un mercado muy competitivo de educación superior. De este modo, desarrollan itinerarios formativos preferentemente al interior de su conglomerado, pero no necesariamente con otros, pertenecientes a otras instituciones. Varias de estas instituciones han contado con apoyo técnico y financiero para el fortalecimiento y desarrollo de articulaciones, proporcionado por el Ministerio de Educación.

La articulación entre ETP secundaria y superior —débil en muchos países de la región— se advierte escasa e informal en Chile;⁷ sin embargo, también existen acuerdos institucionales puntuales en virtud de los cuales instituciones terciarias convalidan algunos cursos o programas hechos en la ETP secundaria. Salvo excepciones, no existe propiamente articulación formal clara de itinerarios formativos técnico-profesionales que reconozca los aprendizajes previos de los egresados de ETP secundaria, y que los deje en mejores condiciones de acceso al nivel terciario técnico respecto de sus pares egresados de la enseñanza media científico-humanística.

El Ministerio de Educación publicó el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior en Chile (MINEDUC, 2016b), y generó así una oportunidad para facilitar los itinerarios formativos en el mediano plazo —tanto de orientación académica como técnico profesional— en la educación superior. Define cinco niveles de cualificación, en los cuales están contenidas siete certificaciones asociadas a las credenciales formales que otorga el sistema de educación superior. Integra el Sistema de Créditos Transferibles elaborado y utilizado por las universidades chilenas del Consejo de Rectores; sin embargo, no incluye aún a la ETP secundaria, nivel que aparece muy desconectado de la

⁷ Varios autores detectan esta debilidad; una revisión reciente se encuentra en Sevilla (2017).

educación superior y del empleo. Además, no se sabe todavía cuál será el contexto de gobernanza en que operará el nuevo instrumento; dada la autonomía y diversidad de las instituciones de este nivel educacional, no se vislumbra un acuerdo generalizado.

Paradójicamente, se observa una relativa debilidad de la articulación de itinerarios formativos en la educación superior en países que poseen una ETP secundaria dual, fuerte y exitosa. Alemania estaría en esta situación (Fawcett *et al.*, 2014); así como Holanda y la República Checa (UNESCO-UNEVOC, 2013a; 2013b). En Alemania, la ETP del sistema dual es relativamente independiente de la educación superior general, y como resultado, los jóvenes capacitados a través del sistema dual acceden menos a la educación superior. La alta empleabilidad de los egresados de este sistema operaría como un desincentivo para la continuación de estudios superiores; como trabajadores, además, tienen amplias oportunidades de formación y capacitación en el sistema de formación profesional continua. En estos casos, la articulación funciona mejor entre la secundaria y la formación continua, debido en gran parte a que está mediada por el sector empresarial, tanto en la provisión de formación como de *apprenticeship* y de empleo.

Resulta interesante mencionar el mecanismo formal de articulación conocido como *short-cycle higher education* (SCHE), utilizado por numerosos países que participan del acuerdo de Bologna. Consiste en la oferta de un “primer peldaño” de corta duración y fuerte componente vocacional, articulado formalmente con un programa de más larga duración y complejidad, normalmente conducente al grado de licenciado (Cremonini, 2010). Según este autor, la existencia de estos programas cortos ha contribuido a elevar las tasas de terminación de un primer grado universitario. En efecto, si bien la mayoría de los graduados de carreras cortas prefieren ingresar al mercado de trabajo, un número creciente de ellos decide utilizar su título “corto” para

continuar estudios de un grado completo, sobre todo en los países donde este mecanismo tiene fuertes vínculos con los programas de grado, o donde éstos están integrados en una estructura de estudios de grado.

Completar un certificado de nivel inferior puede ser un puente para seguir estudiando. La suposición subyacente es que los programas vocacionales de “primer peldaño” preparan a los estudiantes, quienes de otro modo no calificarían para matricularse o no podrían completar una cualificación de nivel superior, o hacer una transición exitosa al lugar de trabajo, debido a sus circunstancias sociales o experiencias educativas previas. Oliver (2014) mostró que dos años después de completar la certificación I o II del marco de cualificaciones australiano (formaciones de 6 a 12 meses), era más probable que los jóvenes varones continuaran con un periodo de entrenamiento en empresas, en comparación con otros individuos con características y antecedentes similares. En cuanto a las mujeres, después de dos años, las jóvenes graduadas de los certificados I y II eran más propensas a estar empleadas.

ARTICULACIÓN ENTRE FORMACIÓN EN OFICIOS Y LA CARRERA DE TÉCNICO DE NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA

Es pertinente mencionar la participación del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) en el origen de la experiencia que se relata. El SENCE financia a instituciones de formación acreditadas para que proporcionen capacitación y nivelación de estudios a la población objetivo. En el marco de su misión, uno de sus programas impulsa el empleo mediante la inserción en educación superior de quienes presentan barreras para incorporarse al mundo laboral, como mujeres, jóvenes y personas en situación de discapacidad, correspondientes a la población más vulnerable del país. De este modo, otorga financiamiento

para capacitación en oficios en una institución de educación superior seleccionada mediante un concurso público (SENCE, 2016), y luego, para que los egresados de la formación en oficios continúen estudios como técnicos de nivel superior en esa misma institución.⁸

La población objetivo debía cumplir con los siguientes requisitos: a) encontrarse dentro de los tres primeros quintiles de ingreso familiar, según el instrumento de focalización vigente; b) contar con escasa o nula participación laboral; c) edad entre 18 y 29 años, o mujer entre 30 y 64 años, u hombre y mujer de 16 y 17 años con responsabilidad parental. No contaba como requisito haber terminado la secundaria superior en la rama técnico-profesional. De acuerdo con las bases reglamentarias, los participantes contaron con algunos aportes monetarios durante la formación en el oficio, como subsidio por asistencia diaria (diferenciado según situación del participante), subsidio para cuidado de los niños/as de hasta seis años, y seguro de accidentes.

Este programa gubernamental es ejecutado en varias regiones del país por una veintena

de instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), entre las cuales figura la Universidad de Aconcagua (UAC). Esta institución privada fue fundada en 1989, después de la reforma educacional que permitió la creación de universidades y otras instituciones de educación superior privadas, y que hizo posible una notable ampliación de la cobertura de este sector educacional. Es una universidad autónoma desde 2006, pero no se encuentra aún acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación. Imparte 26 carreras de CINE 5 y 6 en diversas regiones del país.

Oficios, carreras y mecanismo de articulación

En el marco del convenio con el SENCE, la UAC implementó seis oficios en el primer semestre de 2016 para 900 beneficiarios;⁹ los cursos estaban articulados con tres carreras de técnico de nivel superior (TNS), que se impartieron a partir del segundo semestre de ese año en ocho sedes regionales.

Cuadro 1. Oficios y carreras técnicas articuladas en la UAC

Nombre del oficio	Articulado con carrera TNS
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente de recursos humanos • Asistente de costos y presupuestos 	Técnico nivel superior en administración de empresas
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente en perforación y tronadura • Asistente en ventilación de minas e higiene industrial 	Técnico nivel superior en minas
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente operador en plantas de procesos metalúrgicos extractivos • Asistente de laboratorio de muestras y análisis químico 	Técnico nivel superior en metalurgia extractiva

Fuente: elaboración propia.

⁸ De acuerdo con la legislación vigente, carreras de educación superior técnico profesional son aquellas que confieren la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional —o bien desempeñarse por cuenta propia— que ofrezcan títulos de técnico de nivel superior, para los cuales sea necesario aprobar un programa de estudios de una duración mínima de 1 mil 600 horas. Corresponde al nivel CINE 5. Por oficio, SENCE define a una actividad laboral para la que se requiere de habilidades manuales y de una serie de conocimientos, todos ellos relativos al trabajo que se ejecuta. Tiene una duración máxima de 450 horas. Correspondería a un programa de nivel CINE 4, o educación postsecundaria no terciaria.

⁹ El programa continuó en la UAC con una nueva cohorte de más de 2000 estudiantes, el año 2017; aquí se describe la experiencia de la cohorte 2016.

Cerca de 80 por ciento de los estudiantes son mujeres, principales beneficiarias del programa. En el Cuadro 2 se observa la presencia de tres grupos de edad bien definidos; el más

numeroso es el de adultos jóvenes, seguido del grupo más joven. Aunque menor en cantidad, el grupo de adultos maduros tiene una presencia importante y son todas mujeres.

Cuadro 2. Sexo y edad de los participantes. Porcentajes

Tramos en años	Hombre	Mujer	Total
18 a 24: jóvenes en edad regular de estudios terciarios	40.2	59.8	100
25 a 34: adultos jóvenes. ¿Segunda oportunidad de estudios superiores?	14.6	85.4	100
35 a 60: adultos más maduros. ¿Última oportunidad?	0	100	100
Total	21.6	78.4	100

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento de articulación utilizado por la Universidad consistió en diseñar el perfil y plan de estudios de los oficios a partir del perfil de egreso y plan de estudios de las carreras de técnico de nivel superior. En un sentido estricto, la Universidad no hizo reconocimiento de aprendizajes previos, puesto que no organizó un dispositivo para evaluar los aprendizajes adquiridos antes del ingreso a los oficios, o para reconocerlos por acreditación. En cambio, a partir del análisis del plan de estudios de cada carrera de técnico de nivel superior se planteó la pregunta de cuáles de las asignaturas (completas o parciales), presentes en el plan, podían pasar a constituir el plan de estudios de un oficio afín a la carrera, de tal modo que el oficio quedase constituido como una unidad de formación en sí mismo, con salida laboral propia, y a la vez como un paso previo de la carrera de técnico de nivel superior. Y, por otra parte, que ésta disminuyera su duración. En las próximas líneas se sistematiza el proceso seguido.

Diseño del oficio desde la carrera TNS. Mediante un análisis riguroso de los módulos o programas de asignatura definidos en el plan de estudios de la carrera de técnico de nivel superior, se identificaron los aspectos asociados a competencias procedimentales y de pertinencia para el oficio, seleccionando las asignaturas y

módulos de la especialidad. Para cada carrera TNS se identificaron las capacidades declaradas en el perfil de egreso y se analizaron los programas de asignaturas orientadas a prácticas intermedias propias de la línea de formación troncal. Cada una de estas líneas de especialidad consta de un número específico de asignaturas que cruzan transversalmente el plan de estudios de la carrera. A partir de este análisis, se seleccionó la línea con mayor pertinencia al oficio articulado y se crearon módulos complementarios que permitieran dar cumplimiento al oficio en plenitud. A modo de ejemplo, en el Cuadro 3 se muestran las asignaturas de la carrera TNS en minas —y su ubicación temporal original— que sirvieron de insumos para la creación de módulos técnicos del oficio conducente a TNS.

Desarrollo de los programas del oficio. Con base en el contenido programático de las asignaturas o módulo que sirvieron de insumo para la construcción del oficio conducente a TNS, y de su respectiva correspondencia con el perfil del egresado, se definieron las competencias y aprendizajes esperados del oficio afín; de esta manera, se buscó asegurar el desarrollo de las competencias prácticas necesarias para el ejercicio laboral del oficio. A modo de ejemplo, podemos observar la relación entre los aprendizajes esperados del módulo de

Cuadro 3. Origen de los módulos del oficio “asistente en perforación y tronadura”

Asignatura TNS (original)	Módulo oficio (creado)
Introducción a los procesos mineros y metalúrgicos (sem 1)	Introducción GEO-minero metalurgia
Bases de las operaciones mineras (sem 2)	Operaciones mineras
Perforación y tronadura subterránea (sem 3)	Perforación y tronadura
Prevención de riesgos minero-metalúrgicos (sem 4)	Prevención de riesgos
Comunicación efectiva (sem 1)	Módulo integrado de competencias genéricas (comunicación efectiva, trabajo en equipo, resolución de problemas, liderazgo)
Fundamentos de computación (ofimática) (sem 1)	Herramientas para la búsqueda de empleo y uso de TIC

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. Relación objetivos de aprendizaje carrera / competencias módulo oficio

Objetivo general asignatura TNS	Aprendizajes esperados del módulo oficio conducente a TNS
<ul style="list-style-type: none"> Comprender las bases de las operaciones mineras, distinguiendo los distintos tipos de trabajo y obras, los procesos por realizar, y las técnicas de muestreo de minerales requeridos en la minería. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar procedimientos y normas en las operaciones mineras, según tipo de explotación, identificando procesos de muestreo de mineral contenido.
Objetivos asignatura TNS (originales)	Aprendizajes esperados módulo oficio (creado)
<ul style="list-style-type: none"> Conocer los decretos relacionados con la seguridad industrial, identificando cada uno de los articulados que la afectan. Distinguir los distintos tipos de trabajo y obras que se realizan en la minería subterránea y a rajo abierto. Distinguir los distintos procesos de prospección, exploración, preparación y explotación de un yacimiento minero. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los decretos de seguridad industrial, N°132, N°594. Distinguir los distintos tipos de trabajo y obras que se realizan en la minería subterránea y a rajo abierto. Distinguir los distintos procesos de prospección, exploración, preparación y explotación de un yacimiento minero.

Fuente: elaboración propia.

Operaciones mineras del oficio y los objetivos de la asignatura TNS de Bases de las operaciones mineras, como se muestra en el Cuadro 4.

organizadas en tres semestres, lo que dio origen a un oficio de 400 horas pedagógicas, realizables en un semestre.

Reordenamiento del plan de estudios de las carreras TNS. Como consecuencia de este proceso, fue necesario reordenar las asignaturas del plan de estudios de las carreras TNS, de manera de asegurar una adecuada coherencia y progresión interna de los aprendizajes, así como la continuidad curricular con el oficio. La carrera TNS original se desarrollaba en cuatro semestres y totalizaba 1 mil 696 horas pedagógicas; después de la creación del oficio disminuyó a 1 mil 200 horas pedagógicas

Formalización del reconocimiento de aprendizajes previos. Luego de realizado el análisis curricular, la Universidad procedió a formalizar la articulación mediante la redacción de las respectivas resoluciones para cada programa articulado. Dichos instrumentos definen la composición del plan de estudios articulado y la definición de las homologaciones a que da lugar cada articulación entre los oficios y la carrera técnica de nivel superior que corresponda.

Cuadro 5. Retención de estudiantes que ingresaron a oficios

Estudiantes que ingresaron al oficio	Estudiantes egresados del oficio	Estudiantes que continuaron ESTP	Porcentaje que ingresó a oficios y siguió TNS
900	816	771	86

Fuente: elaboración propia.

Apoyos a los estudiantes. Desde el comienzo, la universidad comprendió que, junto con dar acceso a estudiantes de sectores vulnerables a una educación de calidad, debía generar los apoyos necesarios que permitieran la permanencia y el éxito académico. Dicha comprensión se sustenta en la experiencia acumulada por las instituciones de educación superior acerca de las dificultades que experimentan muchos estudiantes de nivel socioeconómico bajo para mantenerse y terminar las carreras, cuando logran acceder a la educación superior.¹⁰ Entre otros:

- La Universidad, con la colaboración de su Escuela de Psicología, diseñó e implementó 12 talleres grupales teórico prácticos, con temáticas orientadas al autoconocimiento de los estudiantes, proyecto de vida, contexto académico, redes de apoyo, conocimiento del entorno, inclusión y trabajo. Si bien este componente estaba definido claramente en las bases de la licitación, allí se establecía la realización de sólo cuatro intervenciones individuales y grupales.
- Extensión a los beneficiarios de las actividades del programa regular de retención y rendimiento estudiantil en primer año. Las actividades de este programa fueron dictadas por el tutor académico de cada sede y, en algunos casos, por un docente adicional (pedagogo, educador especial, psicopedagogo, psicólogo), con experiencia en

trabajo con personas que inician su formación técnica o universitaria. La misión del tutor académico aseguró que los estudiantes que enfrentaban dificultades académicas y biopsicosociales tuvieran oportunamente la adecuada atención o apoyo que permitiera la continuidad en el programa. Constituyó un factor relevante en el éxito del proceso de articulación, retención estudiantil y continuidad de estudios de los alumnos.

- Para cada plan formativo de oficio conducente a TNS se desarrollaron manuales de especialidad técnica y transversal elaborados por docentes seleccionados según el área de formación. Los especialistas construyeron este recurso de acuerdo a los módulos y contenidos definidos en la propuesta seleccionada.

Resultados de retención. En la ejecución del proyecto, la Universidad logró un alto porcentaje de participantes que articularon (86 por ciento), como resultado del trabajo realizado, no sólo en el aspecto formativo curricular, sino también en otras acciones potenciadas en lo socio-emocional y socio laboral.

Significado del programa para los estudiantes y los docentes

Sin pretensiones de evaluar el programa, se realizaron entrevistas a una muestra no representativa de estudiantes, con el fin de averiguar el significado que para ellos estaba

¹⁰ Se estima que más de la mitad de los estudiantes chilenos que ingresan a la educación superior no completan el programa en que se matricularon, la mayoría de los casos por deserción. Afecta más a los que no tienen ayuda crediticia para pagar los estudios, a los que no rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o a aquellos cuyo promedio no supera los 475 puntos, y a los hijos de padres sin educación universitaria (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2012). Es decir, a quienes tienen un perfil muy parecido al grupo en cuestión.

teniendo la experiencia. Las respuestas de los 16 estudiantes de todas las sedes se saturaron rápidamente y convergieron en una estructura de respuestas similares. Como era previsible, el programa es muy apreciado, por la oportunidad de movilidad social que abre a esa población, además de que se reconocen los esfuerzos de organización. Los siguientes son extractos de los relatos estudiantiles:

Esto, para mí, es bastante importante, porque estudiar no es fácil y, además de eso, es caro, y sí, estudiar gratis es una oportunidad súper grande... de ampliar mis capacidades, de ampliar mis fronteras, significa mucho para mí (estudiante de Calama).

Significa todo, porque es una puerta que se me abre para seguir estudiando en el futuro, porque la idea mía es seguir con la ingeniería (estudiante de Puerto Montt).

Pienso que ha sido una buena experiencia, porque es una oportunidad que se nos está dando a nosotros de poder estudiar algo, ya que no tenemos la oportunidad de hacerlo normalmente (estudiante de San Felipe).

También se entrevistó a algunos docentes, con el mismo propósito. Ellos perciben positivamente el aporte que significa para la autoestima de los estudiantes y para las oportunidades de empleo y mejoramiento de sus condiciones de vida. En general visualizan el programa como un aporte para la movilidad social, que debería impactar de manera significativa en la empleabilidad de las personas.

Esto para ellos les ha cambiado la vida, su forma de ver las cosas, la posibilidad que ellos tienen, tener la posibilidad de tener un título técnico... es un gran beneficio para ellos, y ellos tienen que saber aprovechar, para ellos sí es grande, es bueno (docente de Calama).

Lo valoro de una manera positiva, porque efectivamente es una herramienta de movilidad social y es parte de lo que la universidad postula dentro de su misión y visión como institución, que es ser un agente motivador y de movilidad y de acceso a la educación (docente 1 de Temuco).

Un aspecto interesante del relato de los docentes se relaciona con la percepción que tienen del grupo:

Considero que es una excelente herramienta para nuestras alumnas, para que tomen confianza de sí mismas, porque con estas dos participaciones he percibido la carencia, desvalorarse a sí misma y que este curso Más Capaz les permite a ellas a revalorarse como mujer, como mamá y como personas (docente 2 de Temuco).

Esta percepción se acompaña de otra, que parece ser su consecuencia natural, en términos de la preparación de los docentes para trabajar con este tipo de estudiantes. Consideran que, dados los objetivos del programa, y el público objetivo al que está dirigido, los docentes no sólo requieren tener un conocimiento técnico o teórico sobre lo que enseñan, sino que también requieren contar con herramientas afectivas para el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad social. En ocasiones, se ven enfrentados a las problemáticas derivadas de las carencias afectivas de sus estudiantes, para lo cual requieren de habilidades “blandas”, como la empatía para el trabajo y la atención de sus estudiantes de manera personalizada. Esto queda expuesto en las siguientes citas:

Me faltan herramientas para tratar con las carencias afectivas, con la persona. Hay herramientas que siento que no las tengo. Hay temas como cuál es mi visión a largo plazo y al tocar lo más profundo del ser, como algunas

que se han puesto a llorar, porque no son capaces por el contexto o mirar su historia (docente de Temuco).

Para todos los docentes de las carreras técnicas debería existir más capacitación, para enfrentar no desde un punto de vista académico, sino desde un punto de vista que tiene que ver con el manejo en el aula de clases (docente de La Serena).

DISCUSIÓN

Pese a que se reconoce la necesidad de articulación de itinerarios formativos, no se ha avanzado en Chile al ritmo que se necesitaría, debido a varias razones: a las sospechas que se diseminan entre las instituciones de educación superior en relación a la calidad de los programas de estudio de las otras; a las dificultades de coordinación entre diferentes ramas del gobierno a cargo de la gestión de los sectores educativos; y a la dificultad de dar continuidad a las iniciativas gubernamentales. La experiencia que se acaba de relatar es una iniciativa que se escapa del patrón de articulación entre instituciones de un mismo conglomerado: un organismo gubernamental hace posible el acceso de población vulnerable a la educación superior mediante su financiamiento. La articulación entre el oficio y la tecnicatura, en este caso, opera como estrategia de retención.

El marco de cualificaciones de la educación superior es un avance, pero se requiere fortalecer la gobernanza de la ETP. La existencia de un MDC no es una condición suficiente para la articulación formal. Más decisiva parece la robustez de la gobernanza, con o sin marco. Desafío no menor, si se considera que un rasgo común a todos los mecanismos de gobernanza de ETP, es la complejidad, debido a la magnitud de los sistemas involucrados y al número de actores con intereses diversos, entre ellos, los ministerios de Educación y del Trabajo, así como las instituciones de educación superior y el sector productivo.

El problema no es identificar instituciones responsables de generar mecanismos formales de articulación, sino encontrar modos de ponerlas de acuerdo, en un contexto caracterizado por la complejidad, como se señaló en un punto anterior. El Estado central, a través de un organismo transversal de alto nivel, debería asumir un rol estratégico: coordinar, convocar y liderar las negociaciones, cediendo poder en beneficio de la inclusión de los actores relevantes.

En la articulación desarrollada por la UAC, al mismo tiempo que se creó el oficio, se reestructuró la carrera TNS original, mediante una articulación curricular “programática”. La UAC no articuló una carrera corta con carrera de grado académico, como Holanda y muchos otros países europeos. En cierto modo, articuló un paso previo en la cadena, siempre en el contexto de la educación superior: una formación muy corta de tipo vocacional —oficio— con una carrera corta también vocacional —tecnicatura. Se presume que el “primer peldaño” cumple una función de preparación y de prueba, cuya finalización exitosa da confianza en sí mismos a estos estudiantes, normalmente excluidos de la educación superior, y motivación para continuar los estudios. Éste habría sido el caso de la gran mayoría de los estudiantes al finalizar la formación en oficios. Hubiese sido interesante confirmar esta presunción en las entrevistas realizadas a la muestra de estudiantes; de lo contrario, se puede plantear que bastaba con financiar el ingreso directo a las TNS. Por cierto, una limitación del relato de esta experiencia es no haber esperado a evaluar su impacto en el empleo.

A diferencia de la estrategia europea SCHE, que permite al egresado de la carrera corta continuar con una carrera de grado académico en otra universidad, el caso que hemos abordado en este artículo no incluye, en su diseño, esta característica. Una recomendación de este estudio es, precisamente, coordinar a las instituciones de educación superior que implementan el programa del SENCE para que,

al menos entre ellas, la articulación entre los oficios y las carreras TNS afines sea transferible.

La realidad educativa descrita en estas líneas no es sólo una experiencia de articulación de itinerarios formativos. La población estudiantil que ingresa a los oficios y luego a las carreras de TNS es beneficiaria de un programa del Estado para favorecer sus oportunidades futuras de empleabilidad; es población en riesgo de desempleo, socioeconómicamente vulnerable y, en su mayoría, mujeres. En este sentido, se trata también de una experiencia de inclusión social y de acceso a la educación superior. La articulación de itinerarios formativos, especialmente en la educación técnico profesional, también puede leerse como requerimiento de equidad social.

Esta realidad educativa ocurre en un contexto político de reformas educativas ampliamente discutidas, que culminaron con la aprobación de una ley que permite la gratuidad de la educación superior para 50 por ciento de las familias de ingreso más bajo.¹¹ Por otra parte, en Chile y en otras partes del mundo se observa un interés creciente por adscribirse a la concepción de educación inclusiva, en la línea de lo que la UNESCO entiende por esto.¹² Varios documentos del Ministerio de Educación, explicativos de las reformas en curso, mencionan recurrentemente esta concepción (MINEDUC, 2016a). Producto de este ánimo, en parte, surgió la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Si bien esta ley regula los procesos de admisión escolar para favorecer una distribución socioeconómicamente heterogénea de la matrícula,

también establece, en su artículo 1°, que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes...”. La educación superior no ha sido ajena a este ánimo.

En las instituciones de educación superior adscritas a la ley de gratuidad, los estudiantes de los deciles más bajos de ingreso llegan a las aulas en las mismas condiciones que —y junto con— compañeros de los otros deciles que pagan por sus estudios; es lo que sucedió el año 2017, primer año de vigencia de la ley. Esto contribuyó a que en muchas aulas se produjera algún grado de mixtura social.¹³ En la experiencia de la UAC que se acaba de relatar, no fue del todo así. Los estudiantes financiados por el SENCE conformaron, en la mayoría de los casos, grupos separados de los estudiantes de los planes de estudios regulares (mallas no articuladas), de manera que constituyeron un foco académico de prioridad dentro de la universidad. A este grupo se entregaron apoyos adicionales a los corrientes, destinados a que lograran permanencia en la experiencia formativa que habían comenzado. No sería exagerado decir que este grupo recibió un trato protector, atendiendo a su fragilidad académica, la que a su vez se originaría en su condición de vulnerabilidad social.

Dado el contexto de reformas educativas inclusivas, la estrategia anterior se podría discutir. La inclusividad se sustenta en una perspectiva de derechos; es el derecho a la educación de todas las personas lo que daría fundamento

11 En realidad, se trata de la llamada ley corta de gratuidad, consistente en una modificación de la ley de Presupuesto 2016 que aumenta las partidas presupuestarias del Ministerio de Educación, con ese propósito. En el año 2017 la gratuidad se hizo efectiva para los postulantes pertenecientes a los 5 deciles de más bajos ingresos, en aquellas instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) adscritas al sistema, acreditadas y sin fines de lucro.

12 De acuerdo con diversos textos de la UNESCO (2005, 2009, 2015), la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los centros de aprendizaje para atender a todos los estudiantes, en especial a aquéllos que requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad.

13 Esta situación ha ocurrido desde hace mucho, en distintas magnitudes, según el tipo de plantel, desde que estudiantes de los quintiles inferiores de ingreso tuvieron acceso a la educación superior gracias a la ampliación de créditos y becas (Leyton *et al.*, 2012).

a los esfuerzos de apoyo al ingreso a la educación superior y permanencia en ella a los estudiantes. Esta concepción se opondría a otra, sustentada en la condición de beneficiarios que se atribuye a este grupo, sujetos de políticas sociales focalizadas compensatorias. Por otra parte, la inclusión educativa conlleva diversidad en el aula, en la medida que allí convergen todos sin discriminación, situación de la que se esperan ventajas para el aprendizaje.

En el corto o mediano plazo el programa del SENCE, que hizo posible esta experiencia gracias a su aporte financiero, podría ver afectada su continuidad. No sólo porque estaría sujeta a confirmación por el próximo gobierno a principios del año 2018, sino porque, en el

nuevo contexto de gratuidad, no se justificaría su continuación, en la medida que esa misma población puede acceder a educación superior por derecho propio. Para la UAC sería una pérdida importante de la experiencia acumulada con estudiantes vulnerables y de captación de recursos financieros, porque todavía no es elegible como destino universitario por los estudiantes, de acuerdo con la ley de gratuidad.

La ley de gratuidad de la educación superior está teniendo un impacto significativo en la composición social del estudiantado de este nivel, generando un contexto educacional socialmente diverso; será difícil para las instituciones abstraerse de esa lógica

REFERENCIAS

- ARIAS, Elena, Mauricio Farías, Carolina González-Velosa, Cristóbal Huneeus y Graciana Rucci (2015), *Educación técnico profesional en Chile*, Santiago, BID.
- CREMONINI, Leon (2010), *Short-Cycle Higher Education: An international review*, Enschede, Universiteit Twente-School of Management and Governance-Center for Higher Education Policy Studies.
- FAWCETT, Caroline, Gwen El Sawi y Christine Allison (2014), *Tvet Models, Structures and Policy Reform, Evidence from the Europe & Eurasia Region*, United States Agency for International Development.
- GAETE, Marcela y Raquel Morales (2011), "Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos", *Calidad en la Educación*, vol. 35 núm. 2, pp. 51-89.
- GALLEGUILLOS, Pilar, Tania Hernández, Fabián Sepúlveda y Rodrigo Valdés (2016), *Reforma a la educación superior: financiamiento actual y proyecciones*, Santiago, Ministerio de Hacienda.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), "Deserción en la educación superior en Chile", *Serie Evidencias*, año 1, núm. 9, pp. 1-12.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016a), *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016b), *Marco nacional de cualificaciones de la educación superior*, Santiago, División de Educación Superior.
- Gobierno de Chile-Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014), *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*, Santiago, Ministerio de Educación-División de Educación Superior.
- Gobierno de Chile-Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE) (2016), "Ficha de diseño Programa + Capaz", Santiago, Ministerio del Trabajo y Previsión Social.
- Gobierno de Chile- Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Chile Valora) (2014), *Marco de cualificaciones para la formación y certificación laboral: resumen ejecutivo*, Santiago, Ministerio del Trabajo y Previsión Social.,
- JACINTO, Claudia (2013), *Incluir a los jóvenes, Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*, París, UNESCO-IIEP.
- LEYTON, Daniel, Alba Vásquez y Valentina Fuenzalida (2012), "La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU), resultados de investigación", *Revista Calidad la Educación*, vol. 37, núm. 2, pp. 61-97.
- MAROEPE, P.T.M., B. Chakroun y K.P. Holmes (2015), *Unleashing the Potential: Transforming technical and vocational education and training*, París, UNESCO Publishing.

- NOVICK, Marta (2010), "La compleja integración 'educación y trabajo': entre la definición y la articulación de políticas públicas", en UNESCO (ed.), *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO, pp. 205-231.
- OLIVER, Damian (2010), "Complexity in Vocational Education and Training Governance", *Research in Comparative and International Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 261-273. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.261>
- OLIVER, Damian (2014), "Lower-level Qualifications as a Stepping Stone for Young People", *Australian Journal of Labour Economics: A journal of labour economics and labour relations*, vol. 17, núm. 1, pp. 15-33.
- O'MEARA, Ron, Teresa Hall and Mindy Carmichael (2007), "A Discussion of Past, Present, and Future Articulation Models at Postsecondary Institutions", *Journal of Technology Studies*, vol. 33, núm. 1, pp. 9-16.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), (2010), *Learning for Jobs, OECD Policy Review of Vocational Education and Training*, París, OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- PHILLIPS KPA (2006), *Giving Credit when Credit is Due. A national study to improve outcomes in credit transfer and articulation from vocational and technical education to higher education. Final Report*, Canberra, Department of Education, Science and Training.
- RAVELA, Pedro (coord.) (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay-2014*, Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- SEVILLA, María Paola (2017), *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*, Serie Políticas educativas, Santiago, CEPAL.
- SEVILLA, María Paola, Mauricio Farías y Marcela Weintraub (2014), "Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública", *Calidad en la Educación*, vol. 41, núm. 2, pp. 83-117.
- SOLÍS, Carolina, Ramón Castillo y Trinidad Undurraga (2013), "Un marco de calificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile", *Calidad en la Educación*, vol. 39, núm. 2, pp. 237-269. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200009>
- TUCK, Ron (2007), *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks, Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*, Ginebra, International Labour Organization (ILO), ILO Publications, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO, en: <http://unesco.org/educacion/inclusive> (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, Montreal, UNESCO-Instituto de Estadística.
- UNESCO (2015), Foro Mundial sobre la Educación 2015, 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea, <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/> (consultado en julio 2017).
- UNESCO-UNEVOC (2013a), *World TVET Database Netherlands*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO-UNEVOC (2013b), *World TVET Database Czech Republic*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO-UNEVOC (2013c), *World TVET Database, Colombia*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- VARGHESE, N.V. (2014), "Diversification of Post-Secondary Education: An Overview", en N.V. Varghese (ed.), *The Diversification of Post-Secondary Education*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning, pp. 21-43.

D O C U M E N T O S



[*documentos*]

La educación Normal en México

Elementos para su análisis¹

CAPÍTULO 1

¿CUÁLES HAN SIDO LAS PRINCIPALES ACCIONES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO A PARTIR DE 1984?

Mediante el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, la educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de educación superior, se estableció que las escuelas normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural. Para cumplir con estos propósitos, los planes y programas impartidos en ellas se transformaron, entre otros aspectos, considerando como antecedente inmediato los estudios de bachillerato y las peculiaridades de algunas escuelas. El Acuerdo consideraba que en aquellas zonas de influencia de las normales rurales y experimentales que no contaran con bachilleratos se establecerían planteles con ese servicio educativo,² previendo un programa adecuado de apoyo para los hijos de campesinos. Además, para asegurar la congruencia entre los preceptos jurídicos que ubicaban a la educación Normal en el tipo superior y el marco académico institucional específico, se propuso también el desarrollo de un programa de superación para su personal académico (Acuerdo, 23 de marzo de 1984).

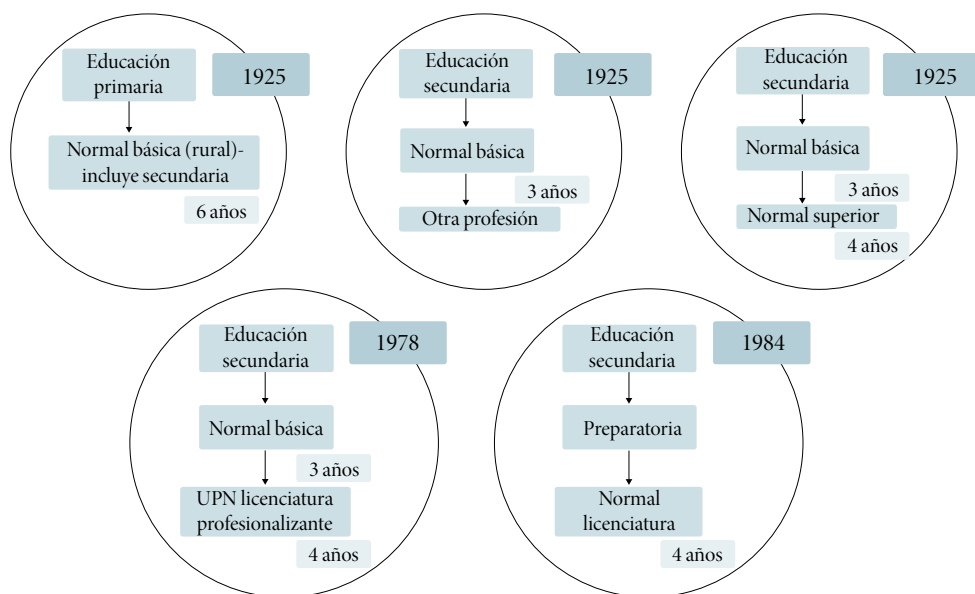
Si bien el Acuerdo tomaba en cuenta el resguardo de las condiciones laborales y las trayectorias escolares de los docentes egresados y los estudiantes matriculados en los planes y programas anteriores a 1984, señalaba también la necesidad de establecer un programa que les permitiera, a quienes lo desearan, cursar estudios para acceder a un título de licenciatura, labor que ya realizaba en parte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde su creación, en 1978. La UPN atendía en su modalidad escolarizada a los egresados de las escuelas normales básicas y de bachillerato general, mientras que a su modalidad abierta podían ingresar los maestros en servicio que no contaban con licenciatura. Así, según Moreno (2007), en 1983 el sistema abierto que ofrecía la licenciatura de educación básica para la nivelación de profesores en servicio representaba 96 por ciento del alumnado de la UPN.

Un balance sobre los avances en la consolidación del Acuerdo de 1984 puede encontrarse en el *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, publicado en 1994 por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano; las reflexiones críticas sobre el desarrollo que habían alcanzado las escuelas normales señalaban problemas de fondo para lograr transformaciones significativas, pues, anotaban, la formación de maestros se caracterizaba “por la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que

1 En esta sección se publican los capítulos 1 y 5, así como las conclusiones del libro *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*, de Verónica Medrano Camacho, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. Puede descargarse del siguiente vínculo: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf> (consulta: 27 de febrero de 2018).

2 En algunos casos se crearon centros de Bachillerato Pedagógico, dependientes de la Dirección General de Bachillerato, que en 1991 cambiaron su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato y establecieron en su estructura curricular dos opciones de estudios: general y pedagógico. Esta última opción consideraba una capacitación denominada Iniciación a la Práctica Docente, mediante la cual se proporcionaban, a los estudiantes, conocimientos prácticos del quehacer docente (Acuerdo número 159, 1991, 4 de noviembre).

Diagrama 1. Trayectos formativos de los docentes de educación básica en México (1925, 1978, 1984)



Fuente: elaboración propia con base en Meneses (1997) y el *Diccionario de la historia de la educación en México*, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.

se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta —externa sobre todo— para cambiar” (Reyes y Zúñiga, 1994: 90).

A ello se sumaban aspectos tales como el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional. A estos problemas se sumaba también la indeterminación de la demanda de ingreso a las escuelas normales, y que no se consideraban las necesidades sociales de formación de profesores ni el crecimiento del Sistema Educativo Nacional en sus diferentes niveles y tipos de servicio, así como tampoco las jubilaciones de los docentes, por citar algunos aspectos

(Reyes y Zúñiga, 1994: 91-95). En síntesis, este análisis a los diez años de haber sido elevadas las normales al rango de instituciones de educación superior mostró que no existieron procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales.

Un aspecto poco analizado en esta transición es la ruptura de la estructura de los trayectos formativos para los docentes; la revisión histórica de éstos revela que antes de 1984 existían trayectos que abarcaban entre seis y siete años de formación para la docencia, dependiendo del nivel educativo en el cual se pretendía laborar. Algunos de los trayectos posibilitaban que los egresados normalistas fueran capaces de atender a estudiantes de todos los niveles de la educación básica (diagrama 1).

Además de la preparación de maestros de educación secundaria, uno de los trayectos formativos más largos fue el de preparación de profesores en educación especial. Por ejemplo, en 1970, para ingresar a una normal

de especialización, se solicitaba el título de maestro normalista, uno equivalente o superiores; dos años de experiencia en educación regular o estar en servicio, además de pasar los exámenes de admisión. La duración de la carrera era de cuatro años, y esto provocó que incluso se solicitara que dichos estudios se reconocieran como posgrado (SEP, 2004: 22).

Con la elevación al rango de licenciatura de la formación que se ofrecía en las normales, todas las carreras se acotaron a cuatro años (ocho semestres). Incluso considerando que los docentes podían empezar a formarse inmediatamente después de terminar sus estudios de primaria o de secundaria, esta decisión quebrantó el modelo de formación de los docentes del país.

Para la década del 2000 las plantillas académicas de las escuelas normales sufrieron también una reconfiguración, pues las normales fueron quedando en manos de docentes que no contaban con una especialidad (en matemáticas, ciencias o español, por ejemplo), sino que eran normalistas licenciados en educación preescolar o primaria encargados de formar a los normalistas licenciados en educación preescolar o primaria —lo cual Meneses ha referido como endogamia (1997: 340)—, bajo el supuesto de que los profesores de preescolar y primaria debían tener la capacidad de impartir todas las disciplinas. No se admitía, pues, que era necesario contar con especialistas preparados para brindar una mejor formación a los estudiantes para profundizar en los diversos campos del conocimiento.

Una forma de tratar de asegurar la mejora de las plantillas académicas de las escuelas normales fue su profesionalización mediante los estudios de posgrado, mismos que fueron impulsados por la SEP desde diversos programas federales. Esto tuvo cierto impacto; en el ciclo escolar 2000-2001, 14.6 por ciento de los docentes de normales contaban con maestría o doctorado, y para el ciclo escolar 2015-2016

el porcentaje alcanzó 40.4 por ciento.³ Sin embargo, no se sabe cuántos accedieron a posgrados relacionados con las asignaturas que ellos impartían, cuántos de los posgrados pertenecían a un programa de calidad y cuántos eran impartidos por instituciones de educación superior diferentes de las escuelas normales, lo cual les habría permitido establecer vínculos con otras instituciones.

Acciones para la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior

Aunque con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se sentaron las bases para la transformación de la educación Normal, no fue sino hasta 1996 cuando, por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propusieron líneas de acción integrales a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones de educación superior.

El PTFAEN planteaba cuatro líneas de acción: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de dichas instituciones (Rodríguez, 2013).

El PTFAEN fue, a su vez, antecesor del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), implementado de 2002 a 2013, en cuyo marco se impulsó que cada entidad federativa formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), el cual estaría compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN), desarrollado por cada entidad, y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), desarrollados por cada institución.

³ N. del E. El perfil de los docentes puede consultarse en el capítulo 4 del libro de origen de estos textos, titulado: "¿Cuáles son las características de los alumnos y docentes adscritos a las instituciones de educación normal?", pp. 39-52.

El PROMIN consideraba el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas normales.

Entre los programas que apuntalaban la consolidación de las escuelas normales se encuentra también el de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social para Estudiantes de Séptimo y Octavo Semestres de Escuelas Normales Públicas del país, que comenzó a operar en el ciclo escolar 2000-2001, además de que los estudiantes normalistas de escuelas públicas también podían tramitar su acceso al Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES).

La educación Normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Resulta indicativo de su situación que en el Modelo Educativo 2016 sigue manteniéndose la preocupación por hacer que las escuelas normales se organicen como instituciones de educación superior (SEP, 2016: 60).

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se realizaron diversas acciones tendientes a la mejora de las escuelas normales. En ese mismo año se inició la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En las normales públicas el objetivo de estos comités es evaluar 979 programas, de los cuales en 2012 habían sido evaluados 432.

En 2009 se logró que las escuelas normales se incluyeran en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual implementan las instituciones de educación superior desde 1998 y cuyo objetivo es contribuir a que los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos. Las estadísticas del Programa para

el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), como es llamado ahora: PROMEP, para el tipo superior, muestran que en 2009 se contó con la participación de 257 escuelas normales, y en 2016, con 260, lo que corresponde a 35.6 por ciento del total de escuelas superiores adscritas en este programa en el país (730 en total) (PRODEP, 2016).

A partir de 2014 las estrategias de atención a la educación Normal se llevaron a cabo mediante el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), cuya población objetivo ha tenido cambios, y por medio del cual se otorgan apoyos para la formulación y la implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), quedando el PROMIN y el PEFEN integrados a dichos Programa y Plan, y con el PROGEN y el PROFEN aún vigentes como instrumentos de planeación y evaluación institucional. En 2017 el PROFOCIE cambió su nombre por el de Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa.

El PACTEN, como se señala en las reglas de operación (2016) en el marco de la Reforma Educativa, es una estrategia

...para impulsar la capacidad de planeación prospectiva y participativa para el fortalecimiento específico de las entidades federativas y las escuelas normales públicas, de modo que se favorezca la integración y la consolidación de un sistema estatal de educación Normal de buena calidad, así como el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de docentes (Acuerdo número 17/12/16, 2016, diciembre 28).

Específicamente, propone otorgar apoyos económicos a las escuelas normales públicas —y a las autoridades educativas locales— para que, a partir de ejercicios de planeación prospectiva, implementen proyectos académicos que impacten en la calidad de sus programas educativos y para la mejora de la gestión (servicios).

Cuadro 1. Proyectos académicos referidos a los ámbitos académico y de gestión de las escuelas normales públicas que se busca impulsar desde el PACTEN (2017)

Académico	Gestión
<ul style="list-style-type: none"> a) Elevar el aprovechamiento académico de los estudiantes. b) Apoyar la superación académica de personal docente y directivo. c) Apoyar, con el pago de inscripción, colegiatura, gastos de manutención y titulación, transporte y hospedaje, a profesores de tiempo completo que realicen estudios de posgrado (nacional e internacional), así como fomentar y desarrollar la generación innovadora del conocimiento. d) Desarrollar programas de tutoría y asesoría para mejorar los procesos de formación y aprendizaje, con perspectiva de género y derechos humanos, de los estudiantes. e) Realizar programas de seguimiento de egresados, desde la perspectiva de género, con objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada y enriquecer los procesos educativos en las escuelas. f) Apoyar la actualización y la implementación de los planes y programas de estudio de las normales, en el marco de la Reforma Educativa. g) Diseñar e implementar acciones para la movilidad académica, intercambios académicos y convenios entre instituciones de educación superior nacionales o internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover la cultura de la evaluación para favorecer la acreditación de los planes y programas de estudios y la certificación de los procesos de gestión. b) Mejorar el equipamiento con tecnologías actualizadas y la capacitación para su uso en las escuelas normales públicas, para efecto de satisfacer sus requerimientos y necesidades de conectividad. c) Optimizar o ampliar la infraestructura de las escuelas normales públicas para el desarrollo de las actividades de todos los actores que participan en los procesos de la institución. d) Apoyar, en las entidades federativas y escuelas normales públicas, el desarrollo y operación de sistemas integrales de información académica y administrativa de educación Normal.

Fuente: elaboración propia a partir del Acuerdo número 17/12/16 (2016, 28 de diciembre).

En la guía para la construcción del PACTEN (2016) se ubica como prioridad un listado de aspectos que habían venido siendo posicionados como urgentes desde distintas instancias federales y estatales, así como centros de investigación, y desde las mismas escuelas normales. Éstos son el fortalecimiento de los cuerpos académicos, incluyendo la promoción de estudios de posgrado entre sus docentes y su certificación en tecnologías de la información y la comunicación y en una segunda lengua; apoyo, acompañamiento y asesoría a sus estudiantes, principalmente para aquéllos que presentan carencias académicas al momento de su ingreso a las escuelas normales; la implementación de programas de seguimiento de egresados y de programas de movilidad nacionales e internacionales para directores, docentes y alumnos normalistas; la mejora de su infraestructura, y la evaluación de sus programas educativos.

La planeación prospectiva, la elaboración de estudios diagnósticos, el seguimiento de metas, los procesos de autoevaluación institucional y la rendición de cuentas forman parte de las herramientas metodológicas que se siguen impulsando desde el PACTEN, para asegurar que los equipos estatales construyan una propuesta tendiente a mejorar la calidad educativa de las instituciones y consolidar sus sistemas estatales de formación inicial de docentes (SEP, 2016).

Estas acciones se dan ahora en el marco de la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual señala, en su último artículo transitorio, que la SEP

...formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, a efecto de

asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional (LGSPD, transitorio vigésimo segundo, septiembre 11, 2013).

A la vez, en esta misma ley se estipula la apertura de los concursos de ingreso al Servicio Profesional Docente para los egresados de otras licenciaturas e instituciones de educación superior mediante la emisión de convocatorias públicas abiertas.

Preocupa que mientras las entidades no han avanzado en la construcción de un plan de remplazo de sus docentes de educación básica (por jubilación) mediante el establecimiento de cotas de formación de docentes por licenciaturas en sus escuelas normales, ahora se incluye a nuevos actores en estos procesos (egresados de otras profesiones).

Sumándose al conjunto de esfuerzos para consolidar a estas instituciones, el 13 de julio de 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales; destaca el señalamiento de que esta nueva acción es un esfuerzo construido “de la mano de la comunidad normalista”, donde se plantea que, a la par del nuevo modelo educativo (2016) de educación obligatoria, debe existir una renovación en las escuelas normales. Esta estrategia principalmente refiere a que los estudiantes normalistas deben profundizar en el dominio de las disciplinas académicas, el manejo de las tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje del inglés; las escuelas deben incrementar la formación de docentes para atender a las escuelas indígenas; las plantas académicas de las normales deben ser profesionalizadas y construirse un reglamento de ingreso y promoción de dichos profesores basado en el mérito; fomentar la relación de las normales con las universidades y otras instancias nacionales y extranjeras, además de que se anunció la inversión de dos mil millones de pesos para estas escuelas en el periodo de 2016 al 2018 (Nuño, 2017).

Quedan muchas interrogantes sobre el tipo de impacto que la normatividad y los programas puedan llegar a tener a nivel institucional, y el tiempo requerido para observar sus resultados respecto a la mejora de la calidad de la educación que se brinda en las escuelas normales —y, en general, en la calidad del Sistema Educativo Nacional—; también sobre la existencia, en todas las entidades federativas, de equipos estatales capaces de echar a andar estos procesos; de cuerpos académicos en las instituciones preparados y dispuestos a promover y sumarse a las acciones; así como de si se cuenta con los recursos disponibles suficientes para hacerlo. No obstante, las prioridades mencionadas delimitan ya los aspectos (indicadores y estadísticos) que pueden ser utilizados para monitorear los avances, y en este sentido, la información que se presenta en este libro puede ser leída como una línea base o de referencia.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE AGRUPACIÓN DE ESCUELAS NORMALES: UNA HERRAMIENTA PARA SU ANÁLISIS

El desarrollo del sistema de educación Normal en México da cuenta de una serie de instituciones creadas para dar respuesta a los problemas de su época. Podría señalarse que hasta antes de 1984 las escuelas normales se distinguían entre sí por su visión y misión respecto a la atención que brindaban a través de ellas. Inicialmente se habla de la existencia de dos grandes modelos representados por dos escuelas normales y cuyo prestigio ha perdurado hasta la actualidad: el de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, heredera de la tradición alemana, donde se destaca la factibilidad práctica de las intervenciones en la educación —¿cuál es el saber más útil?—, y el de la inicialmente fundada como Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria con la colaboración de Ignacio Manuel Altamirano, que

fue transformada posteriormente en Escuela Nacional de Maestros por la intervención de Lauro Aguirre, impulsor de la escuela activa.

Ante la necesidad de ofrecer educación a toda la población del país, entre las acciones realizadas destacan la creación de las normales rurales (1926), a las cuales se les atribuyó la tarea de formar a los docentes que tendrían que llevar educación a las zonas más apartadas, y cuyos planes de estudios consideraban la capacitación agropecuaria. Años después se intentó sustituirlas con la creación de los Centros Regionales de Educación Normal (1960), ante la politización de sus estudiantes —entre los que se distinguen en la historia nacional los líderes sociales Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, egresados de la Normal Rural de Ayotzinapa, igual que el líder del sindicato magisterial Carlos Jonguitud Barrios, egresado de la Normal Rural de Ozuluama—.

Las propuestas de innovación práctica en la formación docente tenían cabida en las normales experimentales (1970) y en las normales-escuela, con servicios anexos de educación básica que permitían pasar de la formación en el aula a la práctica, como un continuo, mientras que las normales de especialización se ocupaban de formar a quienes podrían atender a la población con necesidades educativas diferentes.

Con la homologación de toda la oferta educativa de las escuelas normales al grado de licenciatura, y al quedar en manos de una sola instancia la aprobación de sus planes de estudios, así como de las normas de control escolar, la distinción existente entre los objetivos institucionales de los tipos de normales en el país se fue desdibujando y dejó de ser un rasgo determinante, incluso cuando aún puede reconocerse su origen y tradición histórica, y la misión y la visión que se albergan en cada una de ellas.

Herederas de la historia del normalismo mexicano “integrado por instituciones que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (Arnaut, 2004: 7), pueden identificarse todavía 16 normales rurales, 23

normales experimentales, 16 centros regionales de educación Normal, 12 normales urbanas, 56 normales superiores e, incluso, 12 centros de actualización del magisterio —ya que ofrecen alguna licenciatura acreditada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)—, entre otras instituciones (Tabla 5.1).

Ante la poca pertinencia actual de realizar un análisis entre tipos de normales tomando en cuenta la etapa histórica en que fueron creadas o su modelo de origen, se consideró estudiar a estas escuelas según su reconocimiento como centenarias o beneméritas. Las primeras, nombradas así tras cumplir con 100 años en servicio, y las segundas, tras recibir del gobierno del estado donde se asientan dicha distinción. Se logró identificar la existencia de 10 normales con ambas denominaciones (centenarias y beneméritas), además de 11 escuelas beneméritas y una más centenaria, pero se encontró que aparte de ser reconocidas como instituciones de prestigio, no todas compartían rasgos similares; sólo por dar un ejemplo importante, algunas tenían matrículas de 101 a 300 alumnos y otras de más de 1 mil alumnos, lo cual estaba relacionado con estructuras organizativas de personal directivo y docente muy diferentes.

Por todo esto, el análisis de la información corroboró que era necesario construir una propuesta de agrupación de escuelas normales que pudiera ser utilizada para distinguirlas entre sí mostrando sus condiciones estructurales actuales y evidenciando sus necesidades. La agrupación se realizó mediante la técnica de conglomerados, considerando algunos criterios importantes, como el número de carreras que imparten, la cantidad de alumnos que atienden y la conformación de su plantilla académica.

Análisis por conglomerados

El análisis por conglomerados permitió la identificación de tres agrupaciones. El grupo 1 está conformado por 73 instituciones (67 públicas y 6 privadas); el grupo 2 es el más numeroso,

Tabla 5.1 Escuelas normales según su tipología por sostenimiento (2015-2016)

Tipología	Sostenimiento		
	Total	Público	Privado
Escuelas normales	227	137	90
Normales superiores	56	36	20
Normales experimentales	23	23	0
Centros regionales de educación Normal	16	16	0
Normales rurales	16	16	0
Normales urbanas	12	12	0
Centros de actualización del magisterio	12	12	0
Escuelas nacionales de maestros	2	2	0
Institutos	30	4	26
Escuelas de educación física	6	4	2
Escuelas artísticas	1	0	1
Centros escolares	17	3	14
Otras (colegios, escuelas, universidades)	42	1	41
Total	460	266	194

Fuente: INEE, tipología propia y cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Tabla 5.2. Escuelas y alumnos de educación Normal por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escuelas (abs.)	Alumnos (abs.)				
		Número de solicitudes	Primer ingreso	Matrícula	Egresados	Titulados
1	73	21,135	9,812	39,256	10,450	10,114
2	360	16,838	9,668	45,592	15,325	15,099
3	11	7,064	3,867	17,389	3,986	3,599
Rural	16	4,822	1,862	6,318	1,771	1,757
Nacional	460	49,859	25,209	108,555	31,532	30,569
Públicas						
1	67	19,856	9,123	35,982	9,249	9,023
2	172	12,782	7,064	30,080	9,028	9,148
3	11	7,064	3,867	17,389	3,986	3,599
Rural	16	4,822	1,862	6,318	1,771	1,757
Privadas						
1	6	1,279	689	3,274	1,201	1,091
2	188	4,056	2,604	15,512	6,297	5,951

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

ya que suma 360 escuelas (172 públicas y 188 privadas); y el grupo 3 incluyó a las 11 normales más grandes del país, todas de sostenimiento público. Las 16 normales rurales se mantuvieron intencionalmente como un grupo aparte porque entre ellas sí persisten características de

origen y de organización. Aunque al elaborar las agrupaciones se consideró a las normales privadas —cuyos datos se muestran en los tabulados—, el análisis que interesa desarrollar en este documento se centra en las normales de sostenimiento público (Tabla 5.2).

Tabla 5.3. Escuelas normales según rangos de matrícula por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Rangos de matrícula	Total de normales %				Normales públicas %				Normales privadas %			
	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural
50 o menos	0	23.1	0	0	0	4.7	0	0	0	39.9	0	0
51-150	0	41.7	0	0	0	36	0	0	0	46.8	0	0
151-250	0	24.7	0	12.5	0	41.9	0	12.5	0	9	0	0
251-350	4.1	10.6	0	25	4.5	17.4	0	25	0	4.3	0	0
351-450	35.6	0	0	31.3	34.3	0	0	31.3	50	0	0	0
451-550	30.1	0	0	18.8	31.3	0	0	18.8	16.7	0	0	0
551-650	8.2	0	0	12.5	7.5	0	0	12.5	16.7	0	0	0
651-750	8.2	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0
751-850	2.7	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
851-950	6.8	0	0	0	7.5	0	0	0	0	0	0	0
951-1050	2.7	0	0	0	1.5	0	0	0	16.7	0	0	0
1051-2398	1.4	100	100	0	1.5	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0

Rangos de matrícula	Total de normales (abs.)				Normales públicas (abs.)				Normales privadas (abs.)			
	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural
50 o menos	0	83	0	0	0	8	0	0	0	75	0	0
51-150	0	150	0	0	0	62	0	0	0	88	0	0
151-250	0	89	0	2	0	72	0	2	0	17	0	0
251-350	3	38	0	4	3	30	0	4	0	8	0	0
351-450	26	0	0	5	23	0	0	5	3	0	0	0
451-550	22	0	0	3	21	0	0	3	1	0	0	0
551-650	6	0	0	2	5	0	0	2	1	0	0	0
651-750	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
751-850	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
851-950	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
951-1050	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1051-2398	1	0	11	0	1	0	11	0	0	0	0	0
Total	73	360	11	16	67	172	11	16	6	188	0	0

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Grupo 1

En el grupo 1 se encuentran 67 normales públicas; de éstas, 65.6 por ciento cuenta con matrículas de 351 a 550 alumnos y 27 por ciento tiene matrículas de 551 a 950 alumnos (Tabla 5.3); 12 escuelas ofrecían sólo una licenciatura, 8 impartían dos carreras, 11 impartían tres carreras; en 26 escuelas se ofrecían de cuatro a nueve licenciaturas, y de 10 a 14 licenciaturas en las 10 normales restantes de este grupo.

En el ciclo escolar 2015-2016, en los datos del Formato 911 se encontró que a ellas estaban adscritos 3 mil 707 docentes, 245 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador, además de 4 investigadores y 10

auxiliares de investigación; los docentes que participaban tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada sumaban 3 mil 681 (Tabla 5.4).⁴ En estas instituciones, 1.3 por ciento de sus profesores no contaba con título de licenciatura, 56.3 por ciento tenía la licenciatura completa y 42.4 por ciento contaba con posgrado. En cuanto al tiempo de dedicación a la función académica —adecuado para analizar el tipo de contratación—, se apreció que proporciones similares de los docentes de estas normales contaban con tiempo completo (38.6 por ciento) y con una asignación por horas (36.3 por ciento), mientras que 8.5 por ciento tenía tres cuartos de tiempo (Tabla 5.5).

Tabla 5.4 Estructura organizativa de las escuelas normales por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Personal académico total (abs.)					Total de docentes modalidad escolarizada y no escolarizada (abs.)
	Directivo	Docente	Docente investigador y docente auxiliar investigador	Investigadores	Auxiliares de investigadores	
1	173	4,006	247	7	12	3,982
2	730	8,717	268	106	5	8,716
3	84	2,181	46	1	0	2,206
Rural	30	542	156	0	0	698
Nacional	1,017	15,446	717	114	17	15,602
Públicas						
1	159	3,707	245	4	10	3,681
2	426	5,519	248	98	3	5,512
3	84	2,181	46	1	0	2,206
Rural	30	542	156	0	0	698
Privadas						
1	14	299	2	3	2	301
2	304	3,198	20	8	2	3,204

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

⁴ Los datos de docentes y docentes por modalidad no son complementarios, pues refieren en parte a las mismas personas, sólo que adscritas a diferentes modalidades.

Tabla 5.5. Porcentaje de docentes según escolaridad y tiempo de dedicación por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escolaridad (%)			Tiempo de dedicación (%)			
	Licenciatura incompleta o menos	Licenciatura completa	Posgrado	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
1	1.3	57.3	41.4	36.3	8.3	16.5	38.9
2	2.2	57.3	40.5	23.9	4.1	9.6	62.4
3	0.8	64.3	34.9	36.2	6.4	14.8	42.6
Rural	1.6	46.8	51.6	65.8	10.3	17	6.9
Nacional	1.7	57.9	40.4	30.7	5.8	12.4	51.1
Públicas							
1	1.3	56.3	42.4	38.6	8.5	16.5	36.3
2	3.0	56.5	40.5	35.6	5.9	13.3	45.2
3	0.8	64.3	34.9	36.2	6.4	14.8	42.6
Rural	1.6	46.8	51.6	65.8	10.3	17	6.9
Privadas							
1	1.3	69.4	29.2	8.0	5.6	15.9	70.4
2	0.7	58.8	40.4	3.7	0.9	3.3	92

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

En las normales públicas del grupo 1 también se observó que 38.7 por ciento de sus docentes tenía 50 o más años y 30.4 por ciento tenía entre 40 y 49 años. Respecto a la antigüedad de su plantilla docente, 23.5 por ciento contaba con 25 años o más de servicio, 12.5 por ciento tenía de 20 a 24 años de antigüedad, y 11.7 por ciento, entre 15 y 19 años. Considerando ambos datos, cerca de una cuarta parte de sus docentes podría estar en condiciones de jubilarse en los próximos años (Tabla 5.6).

En el mismo ciclo escolar de referencia, estas instituciones recibieron 19 mil 856 solicitudes de ingreso, pero sólo accedieron 9 mil 123 estudiantes (correspondientes a 45.9 por ciento); contaban con una matrícula total de 35 mil 982 estudiantes, de los cuales 72.6 por ciento eran mujeres y 3 por ciento hablaban alguna lengua indígena; tuvieron 9 mil 249 egresados y 9 mil 023 titulados (Tablas 5.2 y 5.7).

Grupo 2

En el grupo 2 se concentraron 172 normales públicas. En este grupo se observan las matrículas más reducidas, pues 77.9 por ciento tiene de 51 a 250 alumnos, 17.4 por ciento tiene entre 251 y 350 estudiantes y el resto de las escuelas, 4.7 por ciento (8 normales), tienen 50 alumnos o menos (Tabla 5.3). Como era de esperarse dado el número de alumnos, en 72.8 por ciento de estas instituciones se impartían una o dos carreras (43.9 y 28.9 por ciento, en cada caso), 25.4 por ciento impartía de tres a ocho carreras y 1.7 por ciento (tres instituciones), de nueve a 11 licenciaturas.

Estaban adscritos a las normales públicas de este grupo, 5 mil 519 docentes, 248 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador, 98 investigadores y tres auxiliares de investigador; los docentes que participaban en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas

Tabla 5.6. Porcentaje de docentes de educación Normal según rangos de edad y antigüedad por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Edad (%)							Antigüedad (%)						
	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 o más	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25 o más	
1	0.5	6.3	11.3	13.7	13.4	17	37.9	22.7	16.2	14.5	12	12.2	22.3	
2	0.9	7.4	12.5	14.4	15.2	15.8	33.9	30.8	19.4	13.7	11.6	9.1	15.5	
3	0.4	4.9	10.9	11.7	14.3	18.2	39.7	25	22.2	14.2	11	10.6	17	
Rural	0.4	5.7	12.6	14.9	16.2	14.9	35.2	15.3	16	15.6	15.6	12.5	24.9	
Nacional	0.7	6.7	12	13.8	14.6	16.4	35.8	27.2	18.8	14.1	11.8	10.3	17.9	
Públicas														
1	0.5	5.9	10.9	13.5	13.3	17.1	38.7	22.6	16.3	13.4	11.7	12.5	23.5	
2	0.7	5.4	11.3	13.6	15.6	16.4	36.9	18.7	17.8	14.9	13.7	12.6	22.3	
3	0.4	4.9	10.9	11.7	14.3	18.2	39.7	25	22.2	14.2	11	10.6	17	
Rural	0.4	5.7	12.6	14.9	16.2	14.9	35.2	15.3	16	15.6	15.6	12.5	24.9	
Privadas														
1	1	10.3	15.9	16.6	14	15.3	26.9	23.3	15	28.9	16.9	8.3	7.6	
2	1.1	11	14.7	15.7	14.5	14.6	28.4	52.5	22.1	11.5	7.9	2.9	3.3	

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Tabla 5.7. Características de los alumnos de educación Normal por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escuelas (abs.)	Matrícula (abs.)	Sexo %		% HLI	Edad %				
			Hombres	Mujeres		17 o menos	18 a 19	20 a 21	22 a 23	24 y más
1	73	39,256	27.7	72.3	2.7	2.4	30.5	40.4	13.8	12.8
2	360	45,592	25.1	74.9	2.1	1.8	28.1	43.2	14.7	12.2
3	11	17,389	28.4	71.6	0	2.4	27.6	32.7	9.2	28.1
Rural	16	6,318	47.3	52.7	6	1.5	39.4	40.5	14.7	3.9
Nacional	460	108,555	27.9	72.1	2.2	2.1	29.6	40.4	13.5	14.5
Públicas										
1	67	35,982	27.4	72.6	3	2.3	31	40.4	13.9	12.4
2	172	30,080	27.3	72.7	3	2.0	31.3	43.1	13.3	10.3
3	11	17,389	28.4	71.6	0	2.4	27.6	32.7	9.2	28.1
Rural	16	6,318	47.3	52.7	6	1.5	39.4	40.5	14.7	3.9
Privadas										
1	6	3,274	30.9	69.1	0	3.3	24.8	41	13.4	17.5
2	188	15,512	20.9	79.1	3	1.2	22	43.4	17.4	16

HLI: hablantes de lengua indígena.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

eran 5 mil 512 profesores (Tabla 5.4). En estas escuelas, 3 por ciento de los docentes no contaba con título de licenciatura, 56.5 por ciento tenía la carrera completa y 40.5 por ciento contaba con estudios de posgrado. Casi la mitad de sus docentes (45.2 por ciento) estaba contratado por horas, mientras que 35.6 por ciento tenía contrato de tiempo completo (Tabla 5.5). Contaba con 50 años o más de edad 36.9 por ciento de sus docentes, y 32 por ciento de 40 a 49 años; 22.3 por ciento tenía 25 o más años de antigüedad y 12.6 por ciento de 20 a 24 años. Al igual que en el grupo 1, alrededor de una cuarta parte de sus docentes podría estarse jubilando en los próximos años, si así lo decidieran (Tabla 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016 estas escuelas recibieron 12 mil 782 solicitudes de ingreso, pero sólo accedieron a ellas 7 mil 064 estudiantes (55.3 por ciento de los solicitantes). Contaban con una matrícula de 30 mil 080 alumnos, de los cuales 72.7 por ciento eran mujeres y 3 por ciento hablaban lengua indígena —proporciones casi iguales a las del grupo 1—; reportaron 9 mil 028 egresados y 9 mil 148 titulados, estas últimas dos cifras similares a las reportadas por las normales públicas del grupo 1, pero en ese caso lograda por menos de la mitad de las escuelas (67 normales en el grupo 1) (Tablas 5.2 y 5.7).

Grupo 3

Las 11 escuelas normales que se aglutinaron en el grupo 3 fueron sólo públicas y con matrículas mayores a 1 mil 050 alumnos. Cuatro de las 11 instituciones ofrecían de 10 a 18 licenciaturas, dos ofrecían ocho carreras, una impartía seis, dos impartían tres y dos instituciones impartían sólo una carrera. Contaban con 2 mil 181 docentes, 46 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador y sólo había un investigador registrado; los docentes que participaban tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada eran 2 mil 206 profesores (Tabla 5.4). En promedio sus cuerpos directivos estaban integrados por ocho

personas, mientras que en las normales del grupo 1 y 2 había en promedio 2 o 3 directivos.

En estas normales, sólo 0.8 por ciento de sus profesores carecía de título de licenciatura, 64.3 por ciento tenía la licenciatura completa y 34.9 por ciento contaba con estudios de posgrado. Este último es el porcentaje más bajo en todas las agrupaciones. El 42.6 por ciento de sus docentes estaba contratado por horas, mientras que 36.2 por ciento tenían un contrato de tiempo completo (Tabla 5.5).

Aunque 39.7 por ciento tenía 50 años o más de edad, sólo 17 por ciento contaba con una antigüedad de 25 años o más. Llama la atención que, en estas instituciones, 25 por ciento de los docentes tenía de 0 a 4 años de antigüedad, aunque las edades de la mayoría de sus profesores eran de más de 40 años (72.2 por ciento) (Tabla 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016 estas normales recibieron solicitudes de 7 mil 064 jóvenes, de los cuales ingresaron 3 mil 867 (que corresponde a 54.7 por ciento). Su matrícula total era de 17 mil 389 alumnos y 71.6 por ciento eran mujeres. Llama mucho la atención que entre ellas no había alumnos registrados como hablantes de lengua indígena —al grado de que tendría que revisarse si el llenado del Formato 911 fue correcto—. En ese ciclo escolar egresaron de estas instituciones 3 mil 986 alumnos y se titularon 3 mil 599 (Tablas 5.2 y 5.7). Por el tamaño de su matrícula, el número de carreras que imparten y su estructura organizativa, estas instituciones podrían ser el referente más cercano a las universidades públicas, aunque no cuentan con la autonomía y los recursos de los que gozan dichas instituciones.

Grupo de las normales rurales

Las normales rurales se mantuvieron como un grupo aparte debido a que estas instituciones públicas cuentan con características muy particulares, a saber: beca de manutención para sus estudiantes, internado (pueden existir pocas excepciones, como el de la Escuela

Normal Rural Mactumactzá de Chiapas, donde, en un conflicto estudiantil, el gobierno del estado destruyó los dormitorios),⁵ un reducido número de licenciaturas (ocho normales imparten sólo una licenciatura, siete escuelas dos, y una escuela, tres licenciaturas) y sus matrículas van, en su mayoría, de 251 a 550 alumnos (75.1 por ciento) (Tabla 5.3).

Estaban adscritos a estas instituciones 542 docentes y 156 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador; los docentes que participaban en las modalidades escolarizada y no escolarizada sumaban 698 profesores (Tabla 5.4). En su planta académica se encontró registro de las mayores proporciones de docentes con posgrado (51.6 por ciento), contrato de tiempo completo (65.8 por ciento) y de mayor antigüedad (24.9 por ciento con 25 años o más); aunque la distribución por edad era similar a la de los docentes de los otros grupos: 35.2 por ciento tenía 50 años o más de edad y 31.1 por ciento de 40 a 49 años (Tablas 5.5 y 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016, 4 mil 822 jóvenes intentaron ingresar a las normales rurales, pero sólo pudieron quedarse 1 mil 862 estudiantes (38.6 por ciento de los solicitantes). A estas instituciones asistía un total de 6 mil 318 alumnos, de los cuales 52.7 por ciento eran mujeres, por lo que casi se observa una distribución igual por sexo, probablemente provocada por el hecho de que seis de estas escuelas eran femeninas, cuatro masculinas y el resto eran mixtas.

En estas escuelas también se observa la mayor proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena (6 por ciento) —264 inscritos en la Escuela Normal Rural Profr. Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, y 114 en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas—. En el ciclo escolar de referencia habían egresado de las normales rurales 1 mil 771 estudiantes y se reportaban 1 mil 757 titulados (Tablas 5.2 y 5.7).

Es importante señalar que, dada la información con la que se cuenta para este diagnóstico, no se pueden incluir más datos relevantes que pueden ser determinantes en la estructura de las normales, debido tanto a la parte sindical como a la incidencia de los comités estudiantiles, algunos muy antiguos, como la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas, creada en 1935.

CONCLUSIONES

El propósito de este documento fue ofrecer un conjunto de información que permitiera conocer y analizar, de mejor manera, a las instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica en nuestro país. Para hacerlo, se intentó responder a cuatro preguntas fundamentales, las cuales refieren a las acciones realizadas para la mejora de las escuelas normales; las características de sus planes de estudios y sus normas de control escolar; la estructura de las escuelas y los perfiles de sus docentes y alumnos, y, por último, una propuesta de agrupación de las escuelas normales que permitiera distinguir a estas instituciones según sus características estructurales y organizativas.

La revisión de los documentos existentes, y la información estadística disponible, muestran que, aunque se han implementado diversas acciones para consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior, no han sido las convenientes para lograr que la mayoría de las normales accedan a recursos suficientes para su desarrollo y alcancen los mejores resultados.

Al parecer, esto se debe a que dichas acciones no han estado acompañadas por un diagnóstico que las distinga entre sí y permita mostrar que, si bien existe un conjunto de escuelas normales que han logrado mantenerse

⁵ Actualmente existe un conflicto en la Normal Rural Justo Sierra Méndez, de Cañada Honda, Aguascalientes, por la reducción de ingreso de 120 a 100 alumnos y la pretensión de volverla mixta, lo cual, señalan, pone en riesgo el mantenimiento del internado.

como referentes importantes para la formación de docentes —el análisis por conglomerados distingue a 11 instituciones de las 260 públicas—, existe un bloque numeroso de normales públicas —y casi todas las privadas— con matrículas y cuerpos académicos muy reducidos que requieren de estrategias, recursos y apoyos diferentes para apuntarlas dentro del sistema de instituciones de formación de profesionales de la educación.

En cuanto a lo académico, la revisión de los documentos normativos mostró que la diferenciación de estrategias dirigidas a las normales debe ser desarrollada —o permitida— desde la federación, pues desde hace 30 años existe una alta centralización en la toma de decisiones respecto a estas instituciones, lo cual da muy poco o nulo margen para la construcción de un proyecto académico que les permita dar respuesta a las necesidades específicas de formación de sus estudiantes —acompañada con recursos extras—, para suplir sus carencias educativas o para complementar las necesidades observadas en el contexto donde sus estudiantes llevan a cabo sus prácticas profesionales. A decir de los directivos, los procesos que deben seguirse para la elaboración de propuestas de asignaturas complementarias en los planes de estudios desincentivan estos trabajos, o, al menos, desincentivan la oficialización de los esfuerzos que se realizan para la mejora, manteniéndolos al margen de las disposiciones de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y, por lo tanto, sin recursos que ayuden a sistematizarlos.

Respecto a la consolidación de los cuerpos académicos, se encontró que esto no depende sólo del incremento de sus credenciales (niveles de estudio, publicaciones), lo cual ha fomentado la SEP como única solución, sino también de la mejora de sus condiciones laborales; en contraste, los datos muestran que en las normales públicas del país menos de la mitad de los profesores cuenta con tiempo completo (38.4 por ciento), porcentaje que se

ha estancado en los últimos siete años, mientras que en las normales privadas la situación laboral de los docentes es peor, pues sólo 4.1 por ciento cuenta con tiempo completo.

El análisis por conglomerados o grupos mostró que es en las normales rurales donde una mayor proporción de sus docentes cuenta con posgrado (51.6 por ciento) y tiempo completo (65.8 por ciento), aunque 25 por ciento de ellos tiene una antigüedad en el servicio de 25 años o más, por lo que sus plantas académicas podrían comenzar, en el corto plazo, un proceso de jubilación, el cual requiere cuidarse para asegurar que los docentes de remplazo se encuentren con condiciones laborales adecuadas para su desarrollo profesional.

Aunado a esto, las modificaciones de los planes de estudios en 2012 también provocaron que en las normales se requiera a docentes tanto capacitados para asesorar en trabajos de tesis, como con contratos o descarga horaria que les permita dedicarse a la labor de tutoría, además, por supuesto, de la formación necesaria para poder hacerse cargo de estas nuevas atribuciones.

En cuanto a las normas de control escolar federales que regulan la titulación en las escuelas normales, se encontró que éstas parecen haber provocado que en todas las normales se registre una alta proporción de estudiantes titulados —que iguala el número de egresados—, lo cual sería un indicador del éxito escolar de los estudiantes, como señalan los directivos y docentes, si los productos solicitados para cumplir con estos procesos tuvieran la calidad necesaria para la obtención del grado. Mientras las modalidades de titulación y las normas de control escolar no consideren la reestructuración del personal académico y directivo de las escuelas normales, la capacitación del personal académico que conducirá las labores de tutoría y la flexibilidad en los tiempos dedicados a la elaboración de los documentos para la titulación (portafolio, informe de prácticas, tesis o documento recepcional), seguirán presentándose procesos de simulación en detrimento de

la calidad de la formación de los docentes de educación básica en el país.

Los documentos normativos revisados, entre los que se encuentran los programas que buscan la transformación de las escuelas normales, así como las bases de datos analizadas para la construcción de este documento, muestran que las escuelas normales sufrieron un proceso de reestructuración en el cual les fue arrebatada su autonomía, y se debilitó a sus trayectos formativos y a sus cuerpos académicos. Los discursos actuales buscan impulsar su consolidación, nuevamente, pero esto resulta muy difícil de percibir como una propuesta sería si para hacerlo no existe un diagnóstico preciso, un sistema de información robusto y medios para que las normales puedan vincularse con otras instituciones de manera autogestiva.

Al margen, la información revisada permite señalar que, si en 1984 se realizó *tabula rasa* acortando la formación de docentes a

cuatro años sin importar el nivel educativo, el tipo de servicio o la especialidad para la que se preparaban, a partir de 2013, además, se promueve que cualquier profesionista, sin demostrar experiencia docente, pueda dar clases con cero años de formación inicial.

Finalmente, comparándolas con las instituciones de educación superior en el país, se encontró que las escuelas normales tienen problemas muy similares a los que la revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señalaba en 1985: inadecuada distribución de los estudiantes por licenciatura; problemas de financiamiento; falta de correspondencia entre la oferta formativa y las necesidades sociales; problemas relacionados con la calidad de la educación que se brinda en ellas, y falta de investigación (Hanel *et al.*, 1985). ¿Cuánto han avanzado en solucionarlos? ¿Qué han hecho para hacerlo?

REFERENCIAS

- Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura (1984, 23 de marzo), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984 (consulta: 6 de septiembre de 2016).
- Acuerdo número 159 por el que los centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato y se establece la Estructura Curricular con Opción General y Pedagógica (1991, 4 de noviembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4756847&fecha=04/11/1991 (consulta: 21 de octubre de 2016).
- Acuerdo número 17/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (2016, 28 de diciembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas_de_Operacion_PACTEN_2017.pdf (consulta: 3 de enero de 2017).
- ARNAUT, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión 17, México, SEP, en: http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_Formacion-Continua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf (consulta: 3 de enero de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2004), *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*, México, SEP, en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf> (consulta: 28 de junio de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2016), “Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017”, México, DGESPE-SES-SEP, en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guiapacten/GuiCC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf> (consulta: 3 de enero de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2016), Cobertura. Número de instituciones de educación superior por año, en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm> (consulta: 4 de agosto de 2017).
- HANEL, Jorge, Huascar Tabora y Ricardo Ortega (1985), “Problemática actual de la educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 56, núm. 14, en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/56> (consulta: 20 de julio de 2017).

- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013, 11 de septiembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (consulta: 19 de enero de 2017).
- MENESES, E. (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MORENO, Prudenciano (2007), *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*, México, UPN, en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/58-proyecto-academico-y-politica-educativa-en-la-universidad-pedagogica-nacional-1978-2007> (consulta: 3 de enero de 2017).
- NUÑO, Aurelio (2017, 13 de julio), “Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Articulista invitado”, *Milenio*, en: http://www.milenio.com/firmas/aurelio_nuno_mayer/fortalecimiento-transformacion-escuelas_normales-milenio_18_992480749.html (consulta: 4 de agosto de 2017).
- REYES, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2013, 21 de marzo), “Reforma de la Normal, ¿continuidad o cambio? Primera parte”, *Campus Milenio*, núm. 503, en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764> (consulta: 3 de enero de 2017).

Fuente de la información

DGPPYEE-SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2000-2015), *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares de 2000-2001 a 2015-2016), México, DGPPYEE-SEP.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de educadoras

Rodrigo López Zavala y Enrique Farfán Mejía, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Ediciones del Lirio, 2015

Alejandro Arturo Jiménez Martínez*

IX. Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. Se ve en él un Ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada; tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto; su cara está vuelta hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del Paraíso y se arremolina en sus alas y, es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. Esta tempestad lo arrastra irremisiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso.

WALTER BENJAMIN

Los autores de *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de educadoras*, Rodrigo López Zavala y Enrique Farfán Mejía, realizan con esta obra una aportación al campo de la educación preescolar desde el ámbito que mejor conocen, el de los valores profesionales de los docentes. Así es como describen la meta y la ruta que decidieron para este libro:

Conocer los valores que se ponen en juego en la formación de las educadoras nos condujo a explorar el entretrejo cultural de los rasgos emocionales y racionales de los discursos de las formadoras... Las Normales viven desde hace algunos años una polémica acerca de cómo formar a las educadoras... Esta polémica se acentuó con la reforma de las escuelas normales de los años ochenta del siglo XX... y sobre todo con las actuales reformas a la educación Normal orientadas por la modernización educativa (p. 14).

* Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO) (México). Estudiante del Doctorado en Ciencias en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV- IPN) (México). CE: aajm25@hotmail.com

El libro consta de cinco capítulos. Los autores parten de una discusión teórica acerca de la ética profesional y los valores docentes, y muestran cuáles han sido los valores propuestos por las diversas políticas educativas por las que ha transitado nuestro sistema educativo en lo que concierne a la educación preescolar; así mismo, analizan los valores que se han puesto en práctica en la formación de las educadoras de la Escuela Normal de Sinaloa y de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, y concluyen con reflexiones acerca de los primeros capítulos, al tiempo que se plantean los problemas que enfrentan las docentes en la aplicación de sus saberes y valores en un contexto de reformas educativas modernizantes.

El epígrafe con que inicia la introducción, tomado de Federico Froebel, es sintomático de lo que encontraremos en el trabajo, pues nos muestra la tensión existente entre formas distintas de concebir y conformar los valores propios de toda profesión. Citaré un fragmento: “Nada llega sin un conflicto. La lucha no crea nada por sí misma, sólo limpia el aire. Deben plantarse nuevas semillas para que germinen y crezcan, si es que queremos que florezca el árbol de la humanidad” (p. 13). Uno de los grandes aportes de este tipo de textos es recordarnos que los valores se encuentran en constante tensión y, por tanto, cambian constantemente, en todo momento y en los diferentes lugares en donde se ponen en acción. Así, lo que hoy se considera valioso o necesario de llevar a cabo, hace no mucho tiempo no lo fue, y en el futuro ya no lo será; en ese proceso continuo, el conflicto es un componente fundamental.

Por eso es que, para estos estudiosos de los valores profesionales docentes, es necesario acudir al pasado para descubrir, con una actitud comprensiva, cómo la aplicación de una u otra reforma educativa ha modificado el ser y el sentido de la formación docente en el nivel educativo del que se trate; esto es indispensable para valorar, en su justa medida, los problemas en los que están inmersas las educadoras al momento de aplicar los valores en los que fueron formadas.

Tanto la reforma de los años ochenta, que hizo obligatorio el bachillerato para ingresar a los estudios normalistas, como las reformas modernizantes en el sistema educativo nacional mexicano, que iniciaron en 1992, son considerados por los autores como nodales para ubicar las tensiones que generaron transformaciones en los valores de las educadoras. Cabe mencionar que en los noventa se puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa, que implicó un ajuste en lo que se consideraba como educación básica, se modificaron los planes y programas de estudio de primaria y secundaria y, de forma tardía, se reformaron los planes de estudio de las normales. Todas estas reformas son la causa de que la roca del mito griego de Sísifo caiga en cada intento por ser llevada a la cima. En este caso, las educadoras son Sísifo. Con su labor docente ellas intentan formar a los niños incluso a pesar de los obstáculos que imponen las autoridades educativas.

En el primer capítulo, los autores presentan el andamiaje teórico sobre el cual descansa el trabajo y su visión en torno a la ética profesional y los valores docentes. Después de describir las posiciones filosóficas, objetivista y subjetivista —que explican los valores como externos al ser humano y no modificables, o como modificables según cada sujeto—, los autores se adhieren a la posición de Frondizi, según la cual los valores son el resultado de la interacción de los sujetos con la sociedad en la que se desarrollan. Este enfoque involucra elementos sociohistóricos y psicológicos, de tal modo que el valor se concibe como una construcción social e histórica. Posteriormente, los autores abordan los valores que las distintas tendencias pedagógicas modernas han planteado con relación a cómo se forma a los niños. Froebel fue el pedagogo cuyas ideas y valores respecto del jardín de niños predominaron a fines del siglo XIX, pero sus propuestas se han perdido, o han ido quedando ocultas conforme la formación de las educadoras se ha ido transformando.

En su texto clásico en contra del método científico al estilo positivista, Hans Georg Gadamer discute la historicidad de diversos conceptos; sus argumentos nos permiten comprender la producción del conocimiento dentro de lo que los alemanes conciben como las ciencias del espíritu. En el contexto de la discusión del concepto de autoridad, Gadamer (2007) aborda otro término que me parece fundamental para legitimar la investigación y el estudio del pasado: la historia efectual. Gadamer (2007) nos dice que cuando volteamos al pasado, en realidad lo hacemos porque un acontecimiento del presente interpela a nuestro ser histórico y eso nos motiva a ver qué sucesos han influido para que hoy tengamos que enfrentar un problema, una satisfacción o cualquier otro proceso o acontecimiento. Dicho de otro modo, vemos al pasado porque estamos viviendo sus efectos. Dado que no todo el pasado nos interesa, sólo abstraemos los hechos que nos permiten comprender nuestro presente; esto es, sin duda, lo que hacen López y Farfán respecto al devenir de los valores en las escuelas normales, objeto de su investigación.

Un primer ejercicio de historia efectual realizado por los autores es el que compete a la discusión de las reformas educativas modernizantes que se iniciaron en los años noventa y que implicaron dar mayor peso al desarrollo de habilidades para la vida práctica, y menos al cuidado de la niñez en la educación inicial. De forma cuidadosa desmenuzan las directrices educativas planteadas por organismos internacionales, como los ocho elementos clave que la OCDE recetó a los países miembros en 2002 y las repercusiones que esto ha tenido en la educación preescolar.

Lo anterior sirve de base para discutir cuáles son los valores que se asumen en las políticas educativas neoliberales, planteados específicamente en el Programa Sectorial de Educación, a saber: la competitividad, la calidad, el respeto, la dignidad, la identidad nacional y la equidad. Todo ello implica “contradicciones en el discurso oficial, pues se enarbolan valores referidos a una ética humanista, pero se les hace

coexistir con la cultura del mercado” (p. 49) y prevalece lo segundo sobre lo primero, al grado que

...la escuela se ve ahora como una empresa, en especial una empresa de servicios. Las empresas tienen como finalidad obtener ganancias, por lo que se cuestiona la escuela acerca de los beneficios que ofrece... [y] el docente se vuelve prescindible como formador, como persona y como elemento a considerar en la definición de la didáctica y en la toma de decisiones acerca de su materia de trabajo: la educación (pp. 50-51).

El Programa de Educación Preescolar 2011 no es ajeno a los cambios de rumbo en términos valorales. Después de plantear una fuerte crítica a las modificaciones en las formas de hacer las cosas en la educación preescolar,

...las cuales permitían el florecimiento de tradiciones educativas alternativas en la que valores como el cuidado de la persona, el arte, la creatividad, el respeto a la naturaleza y la expresión libre formaban parte de un discurso pedagógico éticamente alejado de la imposición y el control (p. 54).

Ahora el discurso pedagógico y axiológico, afirman los autores, “abandonó esos valores y se guió por cuestiones como la evaluación, la programación de actividades, la asistencia obligatoria y el rendimiento de cuentas” (p. 54).

Otro ejercicio de historia efectiva se ve en el análisis de la formación de educadoras en la Escuela Normal de Sonora (ENS) y en la Normal de Educadoras del Distrito Federal. En el caso de la primera, los autores describen sus orígenes cuando era parte de la universidad del estado, lo que le permitió un cierto grado de autonomía con respecto a las directrices estatales, pues sus estudiantes realizaban sus prácticas fuera de la vigilancia de la autoridad educativa local. Asimismo, la ENS se ha distinguido por una trayectoria convulsa que la ha puesto en riesgo de cerrar en varias ocasiones y, junto con la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), ha sido una institución que ha servido para el ascenso social.

Para los años setenta y ochenta, la UAS no tenía carrera de educadora, por lo que, por las tardes, el alumnado tomaba cursos complementarios de cantos, ritmos y didáctica para el jardín de niños. También en esos años existía una escuela particular, el Instituto del Noroeste (INO), que funcionaba como escuela normal para preescolar desde una propuesta froebeliana para la formación de educadoras. Como resultado de la reforma de los años ochenta, que obligaba a tener bachillerato para estudiar la licenciatura, la demanda del INO bajó y ésta cerró sus puertas, al tiempo que la Normal de Sinaloa abrió la licenciatura en preescolar. Para los años noventa, en la ENS se abrieron posgrados y se conformó una planta docente con origen universitario, lo que generó la contraposición de estilos entre la racionalidad académica y el autoritarismo

corporativista propio del sindicato magisterial. De entonces a la fecha de la investigación que dio origen al libro, la ENS se ha convertido, entre otras cosas, en un espacio de confrontación de valores, los cuales se juegan en la aplicación del currículo y en los espacios de decisión política, así como en la vida escolar de profesores y estudiantes, y en la práctica docente de los egresados.

Por último, los autores hacen el mismo ejercicio con la Normal de Educadoras del Distrito Federal, cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX. Las fundadoras pioneras asumieron valores afines con el proyecto froebeliano tales como “el amor a los niños, el aprecio por el arte y la naturaleza, pero también incorporaban valores que poco se identifican con la imagen tradicional de la educadora del siglo XIX y principios del XX” (pp. 100-101). En ese sentido, Bertha Von Glumer, Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda, conocidas formadoras de educadoras, también valoraban el conocimiento, el espíritu empresarial, los viajes y la entrega al servicio al tiempo que desafiaron la imagen tradicional de la mujer sometida y destinada a la vida del hogar. De esta forma,

El discurso original de la formación de educadoras propició no sólo una preparación para ejercer la docencia en preescolar, sino que significó también una transformación ideológica del papel de la mujer que se adhería a esta profesión; eso las puso en contacto con discursos feministas, vindicadores del papel de la mujer en la sociedad (p. 101).

Los valores provenientes del proyecto froebeliano y las reivindicaciones acerca del papel de la mujer en la sociedad permearon el devenir de la formación de las educadoras en esta Normal durante el siglo XX, y de ello nos hablan los autores. Como en Sinaloa, la formación de las educadoras en la capital del país se realizó por un tiempo en las aulas universitarias y luego fue desplazada a un papel secundario en la Escuela Nacional de Maestros. Con las reformas de los años ochenta —que, como hemos dicho, llevaron a la formación de las educadoras al nivel licenciatura—, la planta docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se abrió a docentes con perfil académico universitario. Pero éstos, conforme pasó el tiempo, se hicieron conservadores y conformistas con los beneficios que les daban los estímulos generados por las reformas eficientistas, controladoras y evaluadoras. Estos cambios provocaron, como en el caso de la Normal de Sinaloa, una serie de modificaciones en los valores que privaban entre los actores de la institución.

El libro incluye una importante investigación documental que permite fundamentar teórica, e históricamente, las discusiones que han existido en torno a las transformaciones a las que se han visto sometidos los valores en las instituciones escolares y de formación de las educadoras. Además, los autores incluyen el análisis de las entrevistas que realizaron con actores educativos que han formado parte de las

instituciones objeto de estudio y que aportan información valiosa para identificar las transformaciones que se han dado en los valores en la formación de las educadoras. A continuación, dejo cuatro citas en las que se puede ver el tipo de contrastes y complejidades que ofrecen los testimonios, con el fin de mostrar cómo las propias personas entrevistadas realizan constantes ejercicios de historia efectual. Con ello se pretende despertar la curiosidad de quienes lean esta reseña para acercarse a leer y discutir con los autores.

Muchas veces [las educadoras] tomamos el jardín porque es muy cómodo entrar y dar clases, pero ahora, con el nuevo plan de estudios es diferente. Ahora se debe planear; preparar la actividad, darle una intención. Esto ha resultado muy difícil con las educadoras, pues deben cambiar su práctica docente. A muchas ya no les va convenir, porque ahora deben estudiar y prepararse; muchas se van a jubilar o se van a dedicar a otra cosa. Lo malo es que otras se quedan, pero siguen dando clases como acostumbran, sin trabajar conforme al nuevo programa (p. 66).

La tarea de la educadora siempre será la misma. Ahora nos dicen que las competencias y las escuelas de calidad, pero siempre la educadora tendrá la tarea de formar al niño, ayudarlo y respetarlo para guiarlo en su desarrollo. Por eso, ahora las jovencitas tienen problemas porque no tienen dominio de la didáctica, de los cantos y juegos, del manejo del grupo (p. 67).

Tú te vas dando cuenta de que están sobre la lana. Por eso me quedé un tiempo más en la escuela, para entrarle a la comisión de “desempeño”. Yo sí les dije que íbamos a evaluar conforme a la norma, no que llegan con sus papelitos y ¡resulta que hacer un oficio de relatoría pesa más que el terminar la maestría! (p. 108).

Sé que nuestra tarea es muy importante, pero siento que a estas compañeras les falta conocer más la escuela. Tienen buen perfil, están terminando su doctorado, pero les falta conocer la realidad de la educadora, platicar más con ellas, estar más en contacto (p. 109).

A final de cuentas, la historia efectual es un ejercicio que realizamos cada vez que reflexionamos sobre cómo hemos llegado a donde estamos, y los actores educativos lo hacemos constantemente. Se agradece que López y Farfán realicen una investigación con estas características y nos hagan llegar las distintas historias efectuales que las educadoras en formación —y las formadoras de educadoras— realizan mientras empujan la gran roca que les ha sido encomendada.

REFERENCIAS

- BENJAMIN, Walter (2008), *Ensayos escogidos*, México, Ediciones Coyoacán.
GADAMER, Hans-Georg (2007), *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Globalización, internacionalización y educación comparada

Zaira Navarrete Cazales y Marco Aurelio Navarro Leal (coordinadores), México, Plaza y Valdés editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC), 2016

Alejandro Emanuele Menéndez*

En la cotidianidad de la dinámica escolar, en las conversaciones de pasillo entre los miembros de una comunidad académica —docentes, directivos, personal de apoyo y estudiantes— frecuentemente las temáticas giran alrededor de sus respectivos desempeños, de intereses disciplinares o de alguna política establecida que les afecta. Sin embargo, es poco común que se compartan razonamientos orientados a reconocer el origen de dichas políticas, sean éstas de corte institucional, regional o nacional. Posiblemente uno de los factores que explica lo anterior es el alto nivel de resiliencia que se genera como consecuencia directa de vivir en un contexto histórico en constante cambio.

La obra que publican Plaza y Valdés editores y la SOMEC, *Globalización, internacionalización y educación comparada*, es un importante recordatorio de que las conversaciones sobre políticas educativas deben complementarse con los diagnósticos y con los posicionamientos educativos, tanto del ámbito nacional como global, y con los lineamientos establecidos en los acuerdos alcanzados entre naciones.

La coordinación de esta obra estuvo a cargo de Zaira Navarrete Cazales y Marco Aurelio Navarro Leal, ambos investigadores con una trayectoria sobresaliente en el ámbito de la educación comparada mexicana. La obra, de 386 páginas, cuenta con una introducción que apoya al lector con la presentación de los conceptos clave, y 19 trabajos académicos agrupados en cuatro secciones: Globalización, Internacionalización, Educación comparada y Temas de interés internacional. En el apartado de cierre se presentan las semblanzas de los 26 autores.

El libro se encuentra organizado de manera que sus contenidos van de lo macro a lo micro. El apartado I, Globalización, se compone de tres trabajos. La sección comienza con el texto “A la sombra de Bolonia. Educación superior en la América Latina del siglo veintiuno”, de la autoría de Liliana Olmos y Carlos Alberto Torres, investigadores de la Universidad de Córdoba y la University of California, respectivamente. Esta pieza crítica presenta un vistazo tras bastidores en torno a la filosofía, las razones y las consecuencias de las agendas de los organismos

* Estudiante del programa de Doctorado en Ingeniería en Sistemas (DIS) de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) del Instituto Politécnico Nacional (IPN)-Unidad Zacatenco. CE: amenendez@ipn.mx

multilaterales, con especial atención en el Banco Mundial (BM) y sus resultados en América Latina:

...que han argumentado la inversión en la educación básica más que en cualquiera otro de los niveles (sin contar, por su puesto, con la obsesión de los especialistas del Banco Mundial de que la inversión en la educación superior es un subsidio a las élites) (p. 26).

Los autores concluyen que las políticas adoptadas por las naciones, en la mayoría de los casos “de manera textual”, se muestran desarticuladas y no logran alcanzar los grandilocuentes objetivos establecidos; sin embargo, esto sirve para que los países, y los organismos internacionales, puedan reportar lo que sí se cumplió. Finalizan planteando de manera muy clara la batalla de poderes entre lo local y lo internacional al establecer que:

...el problema no consiste en que las prácticas sean cada vez más convergentes, lo que por otra parte parece inevitable, sino que se desarrollen sustrayéndolas del control de los ciudadanos, que se convierten en meros espectadores de un proceso técnicamente inevitable (p. 44).

Este capítulo se entreteje con “Universidad y ciudadanía: la perspectiva global de un vínculo complejo”, de Armando Alcántara Santuario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este texto, el autor recupera la importancia de la ciudadanía y el papel que juega la educación superior en su construcción e impulso, con especial atención a la agenda de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Luego de un repaso histórico del proyecto educativo superior en los temas que más directamente se relacionan con la construcción de ciudadanía, el autor establece que:

[En] el nivel superior, desde hace algunos años se ha incluido la formación ciudadana como parte importante de la responsabilidad social de los establecimientos universitarios. De ahí la necesidad inaplazable de trabajar en dichos establecimientos la dimensión ético cívica orientada a la consecución de una sociedad verdaderamente democrática y justa (p. 64).

Alcántara apunta finalmente el reto de cómo diseñar estos espacios de convivencia dentro de aparatos altamente burocratizados e imperfectos, en una comunidad donde sus miembros (académicos, estudiantes, personal de apoyo y administrativo) tienen experiencias y un bagaje ético diverso.

Es importante resaltar que tanto esta sección del libro, como las posteriores, cuentan con capítulos que establecen puentes entre el mundo de las ideas y la realidad social, mismas que no describiremos una por una por razones de espacio. Sin embargo, cabe mencionar que, más allá de la adscripción de los autores de estos artículos, y de si sus instituciones

son mexicanas o extranjeras, en todos los textos se plantean situaciones problemáticas. Lo anterior es importante por tres razones: a) permite al lector el acceso a casos prácticos; b) los casos agregan valor porque sirven como herramientas de análisis en las aulas de pregrado y posgrado; y c) enriquecen el campo disciplinar de la educación comparada al proveer materia prima a partir de la cual los interesados pueden realizar futuras comparaciones con escalas institucionales, regionales y nacionales.

El apartado II, Internacionalización, reúne cinco trabajos, entre ellos “La agenda de investigación sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición”, de Sylvie Didou, académica del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). En él, la autora revisa la manera como la política pública mexicana ha influido en la internacionalización de su oferta de educación terciaria. Expresa que la visibilidad de la oferta educativa a nivel internacional es incipiente debido, principalmente, a que las publicaciones resultantes de la investigación en esta temática son escasas, y a la ausencia de una institución gubernamental que aglutine esfuerzos, promueva oportunidades y coordine las acciones. La autora invita a:

La definición de ámbitos prioritarios para guiar la dinámica de refuncionalización que en términos sociales supone, repensar la internacionalización para traspasar sus límites y transformarla en un elemento sustancial para el mejoramiento de las instituciones y sus procesos de formación e indagación, pero también para una redistribución más equitativa de oportunidades (p. 100).

Amelia Molina García y José Antonio Sáenz Melo, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), son los autores de “Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana”. Esta contribución aborda la problemática que implica que las naciones, México en este caso, adopten los lineamientos internacionales como política pública, debido a que, al hacerlo, pocas veces se toman en cuenta el contexto local y los recursos económicos y físicos que tienen las instituciones para cumplir con los compromisos internacionales adquiridos. Los autores afirman:

...que si se compara con el resto de los países miembros —de la OCDE— se puede decir que, salvo en el establecimiento de políticas y medidas disciplinarias del alumnado, los centros educativos en México tienen un nivel de autonomía claramente inferior a la mayoría de los países... aunado a que muchos directores no están equipados para ser autónomos y la distribución de recursos es demasiado desigual (p. 159).

Una vez más estos autores muestran cómo las políticas nacionales privilegian lo cuantitativo sobre lo cualitativo, al expresar que el

proyecto de descentralización de la educación pública en México seguirá siendo un proyecto inacabado en tanto no sea acompañado del cambio cultural y la preparación en gestión que se requiere.

El apartado III, Educación comparada, es el más voluminoso del libro, pues se compone por siete artículos. En el primero, “Los traumas de PISA y la política. Alemania, Japón, México y Turquía”, de Carlos Ornelas (Universidad Autónoma Metropolitana, UAM), se propone:

...explorar si los llamados PISA *shocks*, o traumas que provoca PISA, son los únicos o, incluso, los principales impulsores de las reformas educativas, o si los grupos dominantes que controlan el proceso de reforma en cada país usan PISA, sus resultados y recomendaciones, con el fin de promover sus propios puntos de vista... legitimados por el peso político — ideológico— de un organismo internacional (p. 195).

Este texto aborda también la dificultad de establecer objetivos *one size fits all*, que en ocasiones sirven para gestionar reformas cosméticas, que no tienen impacto en el docente y en su trabajo en el aula. El autor concluye en un acto de humildad académica al reconocer que trabajar con un tema tan imponente y abarcador como el seleccionado requiere de un conocimiento descomunal del cual lleva avances, pero que requiere mayor maduración.

Otra mirada a esta temática es provista por Norberto Fernández Lamarra (Argentina) a través de “Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada”. El trabajo exploratorio alrededor de las políticas del conocimiento dibuja el trasfondo histórico de la universidad argentina y cómo ésta enfrenta actualmente “...las nuevas responsabilidades que se plantean en lo político, en lo social y en lo académico en América Latina, frente a las exigencias cada vez más urgentes de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías” (p. 214).

Lo anterior, sostiene el autor, demanda de una comunidad participativa en la toma de decisiones, requiere de una democracia de calidad y exige la maximización de esfuerzos a través de la articulación de las políticas nacionales con los planes estratégicos regionales e institucionales.

El apartado IV, Temas de interés internacional, incluye cuatro trabajos, entre los que destacamos la aportación de Gustavo Gregorutti, académico de la Andrews University, titulada “Los egresados de las universidades privadas de bajo perfil y la opinión de sus empleadores en el siglo XXI”. Este texto presenta un trabajo de campo realizado en Monterrey en el que se consultó con reclutadores su opinión respecto de los egresados de instituciones privadas de bajo perfil. Entre los resultados de la investigación que se destacan en el artículo está que la mayoría de estos egresados son reclutados para ejecutar tareas operativas y no complejas, que en ocasiones son segregados debido al tipo de institución en el que realizaron sus estudios, y que cuentan con las actitudes y valores que demanda el sector productivo, pero muestran serias

deficiencias en los conocimientos y competencias básicas requeridos por sus respectivas disciplinas. Gregorutti finaliza exhortando

...al gobierno y a la Secretaría de Educación a elevar los requerimientos de apertura y calidad para asegurar a la población estudiantil estándares mínimos que les permitan competir por un empleo en igualdad de condiciones. Esto ayudará a dismantelar las dinámicas de estratificación que perpetúan las desigualdades sociales (p. 360).

Cierra este apartado el texto de Isaías Álvarez García, Juan de Luna Flores y Maribel del Carmen Casas Haro, académicos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), titulado “Conceptos alternativos sobre el desarrollo humano y sus implicaciones para la educación superior”. En esta colaboración se definen los conceptos de crecimiento, interdependencia y autodeterminación, con el propósito de dejar clara su importancia dentro del rol universitario:

La autodeterminación contribuye a que tanto las naciones como las instituciones tengan la facultad de regirse por sí mismas para la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa e incluyente. El conocimiento como estrategia de transformación para entender los procesos de cambio generados por la educación... y la educación [entendida] como elemento fundamental en el desarrollo humano integral de los países (p. 375).

Para lograr la autodeterminación, los autores subrayan la necesidad de que exista una población desarrollada, que cuente con las habilidades y competencias que se necesitan para gestionar el conocimiento.

A modo de conclusión de esta reseña, se observa una obra fundamentada, diversa y pertinente. Sobresale la calidad de la citación contenida en cada una de las aportaciones, así como la diversidad de enfoques, de casos de estudio —endógenos y exógenos— y de las instituciones de procedencia de los autores: la UNAM, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Nacional de Córdoba, la University of California, el IPN, la UAEH, la Universidad Pedagógica Nacional, la UAM, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad de Antioquia y la Andrews University.

Su pertinencia tiene que ver con dos factores: el primero es que entre sus autores se encuentran cuatro estudiantes de programas de posgrado cuyas aportaciones deben fungir como base para más investigaciones dentro del campo de la investigación comparada. El segundo factor es que esta obra en ocasiones fuerza al lector a observar realidades que posiblemente no conocía, o en las que no reconocía su bagaje cultural. Textos como éste ayudan a construir una visión del mundo en el que tienen cabida herramientas como la autoevaluación, así como el diseño y evaluación de políticas educativas en todos los niveles.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023




**FIESTA
DEL LIBRO
Y LA ROSA
2018 UNAM**

Del 20 al 23 de abril,
Centro Cultural Universitario,
Ciudad Universitaria, UNAM

www.fiestadellibroylarosa.unam.mx



Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía. Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>

XL
PERFILES
EDUCATIVOS



issue

