

ISSN 1510-2432
ISSN 1688-9304 (en línea)

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 5 N° 20 agosto 2014



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 5 N° 20 agosto 2014

Cuadernos de Investigación Educativa
Publicación anual del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora
Dra. Denise Vaillant

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación arbitrada anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<http://ie.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Consejo Asesor

Editor: Leticia Croce, Universidad ORT Uruguay
correo: croce@ort.edu.uy
Editor electrónico: Verónica Zorrilla de San Martín
correo: zorrilla@ort.edu.uy

Institución Editora: Universidad ORT Uruguay

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina
Alejandro Armellini, *University of Leicester*
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Carmen Caamaño, Universidad de la República, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Fernando Martínez Sandres, Universidad de la República, Uruguay
Margarita Poggi, IPE-UNESCO. Buenos Aires
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay
Juan Carlos Tedesco, Universidad Nacional de San Martín

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación es una revista de investigación científica indexada en Latindex.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista.

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Índice

Presentación	9
--------------------	---

Sección 1: Reflexiones compartidas

Integrando reflexiones sobre teoría y práctica de un caso en estudio	13
<i>María Inés Vázquez, Carlos Varela</i>	

Sección 2: Temas de investigación

La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos	31
<i>Andrea Alliaud, Lea Vezub</i>	
Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos	47
<i>Josué Artiles Rodríguez, Josefa Rodríguez Pulido, Antonio Santana Sánchez</i>	
¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de distintas estrategias	59
<i>Beatriz Diuk, Marina Ferroni, Milagros Mena</i>	
Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico	71
<i>Nancy Geymonat Vignolo</i>	
Aportes para la gestión de la imagen institucional de los centros educativos	93
<i>Mariela Questa</i>	
Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana	117
<i>Addy Rodríguez Betanzos</i>	
Expectativas de las familias sobre el uso de computadoras portátiles con fines escolares	129
<i>Andrés Rodríguez</i>	
La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas	157
<i>Diana Shablico</i>	
Los detectives lectores: literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE)	179
<i>Edith Silveira</i>	
La enseñanza de la Geometría en Educación Secundaria Superior	187
<i>Patricia Vedovatti</i>	

Contents

Introduction	9
--------------------	---

Section 1: Shared reflections

Integrating reflections on theory and practice of a case study	13
<i>María Inés Vázquez, Carlos Varela</i>	

Section 2: Research topics

Initial and continuous teacher training in MERCOSUR member States. Common issues, different structures and developments	31
<i>Andrea Alliaud, Lea Vezub</i>	

Training of university managers in some Latin American countries	47
<i>José Artiles Rodríguez, Josefa Rodríguez Pulido, Antonio Santana Sánchez</i>	

How is orthographic knowledge acquired? A comparative study of different strategies	59
<i>Beatriz Diuk, Marina Ferroni, Milagros Mena</i>	

Video games in six full-time Primary Schools: A bridge between socio-cultural and didactic-pedagogical activities	71
<i>Nancy Geymonat Vignolo</i>	

Contributions to the management of the institutional image of educational center	93
<i>Mariela Questa</i>	

Factors affecting students' graduation from a Mexican university.....	117
<i>Addy Rodríguez Betanzos</i>	

Family expectations regarding the use of personal computers in school work	129
<i>Andrés Rodríguez</i>	

The evaluation of the learning process; an analysis of the modalities applied in the training of teachers at the Instituto de Profesores Artigas	157
<i>Diana Shablico</i>	

Detective Readers: critical literacy and crime fiction genre. Didactic activity based on learning objects located in the Web (ODE).....	179
<i>Edith Silveira</i>	

Teaching Geometry in High Secondary Education	187
<i>Patricia Vedovatti</i>	

Presentación

Este nuevo número de **Cuadernos de Investigación Educativa** agrupa los artículos en dos secciones. La primera se titula “**Reflexiones compartidas**” y busca difundir contribuciones en co-autoría de investigadores noveles y experimentados. El artículo elegido para esa sección es una reflexión conjunta de María Inés Vázquez y de Carlos Varela y se titula *Integrando reflexiones sobre teoría y práctica de un caso en estudio*. Los autores analizan una investigación realizada en el año 2012 y referida al rol de un directivo del sector de educación primaria de un centro de educación privada. El trabajo se presenta como un diálogo entre los dos investigadores acerca de los aspectos conceptuales y metodológicos del estudio.

La segunda sección titulada “**Temas de investigación**” recoge artículos de investigadores nacionales e internacionales que fueron seleccionados mediante un proceso de evaluación de pares por su rigor científico y potencialidad para futuros estudios. Se trata de estudios que refieren a muy diversos contextos y niveles educativos pero que tienen como común denominador la profunda preocupación por estudiar, analizar y mejorar la educación en las aulas contemporáneas.

Andrea Alliaud y Lea Vezub a través de su artículo *La formación inicial y continua de los docentes en los países de MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos* inician la segunda sección de este número con los principales resultados alcanzados a través de un estudio llevado a cabo en el marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). El trabajo compara los planes de formación docente inicial así como la oferta y organización de la formación continua existente en los países miembro-fundadores del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. Se realiza un pormenorizado relevamiento de los documentos, lineamientos y programas de formación inicial y continua en los países del MERCOSUR.

Josué Artilles, Josefa Rodríguez y Antonio Santana en su artículo *Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos* profundizan en el conocimiento de la oferta formativa universitaria y en particular en la temática de la formación de los gestores. El interés principal de los autores refiere a la formación de los gestores y a las modalidades, las estrategias utilizadas y las competencias a desarrollar. El estudio indaga sobre la formación virtual de gestores en universidades públicas y privadas existentes en Costa Rica, Cuba, El Salvador, México y Panamá. Los resultados evidencian la escasa oferta formativa para el desarrollo de los profesionales de la gestión universitaria en sus distintos niveles de organización.

Beatriz Diuk, Marina Ferroni y Milagros Mena presentan un artículo titulado *¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de distintas estrategias*. Las autoras analizan el impacto de diferentes modalidades de aprendizaje en la adquisición de conocimiento de la ortografía de las palabras. Los datos obtenidos a partir del estudio sugieren que si bien la lectura y la escritura manuscrita constituyen vías para la adquisición de conocimiento ortográfico, la escritura de las palabras con fichas es un mecanismo muy potente. Las autoras consideran que la búsqueda de cada una de las letras necesarias para formar las “pseudo-palabras” implica un uso adicional de recursos atencionales, hecho que impactaría significativamente en el aprendizaje ortográfico.

Nancy Geymonat en su artículo titulado *Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico* presenta una investigación realizada en el año 2012 en seis escuelas de tiempo completo de Uruguay. El estudio se propuso indagar sobre el empleo de los videojuegos por parte de los docentes y en la relación entre este tipo de actividades lúdicas y la enseñanza. Más que la representatividad estadística la autora buscó ejemplos de prácticas de enseñanza con videojuegos. La investigación permitió descubrir distintos escenarios referidos al empleo de videojuegos entre los cuales se encuentran la construcción de conocimientos, la integración social y la recreación.

Mariela Questa comparte un artículo titulado *Aportes para la gestión de la imagen institucional de los centros educativos* que tuvo por objetivo diagnosticar a una institución educativa dedicada a la formación en carreras técnicas con dificultades para lograr un aumento en la matrícula. El análisis buscó contrastar las lógicas de funcionamiento institucional planteadas desde la dirección con la realidad de los alumnos y sus motivaciones. El principal hallazgo determina que existe una interrelación entre la

forma en que la oferta educativa se adapta a las necesidades del entorno y la comunicación de esta oferta al exterior de la organización con el nivel de matriculaciones.

Addy Rodríguez Betanzos en su artículo *Factores que impiden titularse en una universidad mexicana* se interesa por la educación superior y particularmente por los jóvenes que no logran egresar y titularse en tiempo y forma. A partir de un estudio descriptivo en una universidad pública estatal, el artículo profundiza en los factores intervinientes en la desafiliación de los estudiantes. La investigación se apoya en una encuesta a egresados de cinco generaciones y logra identificar cuáles son las causas al origen de la desafiliación o del atraso en la titulación.

Andrés Rodríguez nos propone un artículo titulado *Expectativas de las familias sobre el uso de computadoras portátiles con fines escolares*. El autor indaga en las expectativas de las familias sobre el uso de las computadoras XO con fines escolares en el Uruguay. El autor se interesa más específicamente en lo que las madres esperan. También se presenta el caso de madres que describen usos innovadores de las XO, donde el contexto sociocultural así como el “efecto director” son relevantes como posibles factores explicativos. Las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias no son claras y presentan tanto certezas como incertidumbres.

Diana Shablico en su artículo *La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas* indaga en modalidades de evaluación de los aprendizajes en la formación docente en el área de las Ciencias Naturales. El estudio analiza las opiniones de los estudiantes y evidencia el predominio de una cultura de la evaluación centrada en la acreditación de los aprendizajes con énfasis en la medición y la obtención de calificaciones. Los hallazgos permiten sostener la idea de que es necesario continuar investigando sobre los modelos y las prácticas de evaluación de aprendizaje en educación superior.

Edith Silveira en su artículo *Los detectives lectores: literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE)*, describe un objeto de aprendizaje en la Red. La autora inscribe su estudio en el marco de la llamada “literacidad crítica”, movimiento que sigue los trabajos de Giroux y Freire, entre otros. El desarrollo pleno de la capacidad de leer desde la perspectiva crítica implica no solo la comprensión directa sino el leer entre líneas y detrás de líneas. En su artículo la autora expone estrategias didácticas para el último tramo de enseñanza primaria que propician alcanzar la literacidad crítica como herramienta fundamental para todos los aprendizajes.

Patricia Vedovatti en su artículo *La enseñanza de la Geometría en Educación Secundaria Superior* presenta el abordaje metodológico que docentes de educación media superior realizan acerca de sus prácticas de enseñanza de la Geometría. El estudio busca caracterizar las prácticas y apreciar las valoraciones que los docentes hacen al momento de decidir emplear o no recursos didácticos en sus aulas. Los resultados de la investigación llevan a reflexionar sobre los cambios necesarios en las metodologías de abordaje de las demostraciones y las argumentaciones.

Tenemos la seguridad de que los artículos de este número despertarán el interés del lector. Cada autor brinda, desde distintos espacios y a través de diversas miradas, un aporte a la construcción del saber en educación con base científica. Y esa producción posibilita la formulación de hipótesis exploratorias futuras para indagar en el campo de la educación y en sus complejos contextos de práctica.

Junto con la página Web y diversas publicaciones, **Cuadernos de Investigación Educativa** constituye una de las modalidades de diseminación de la investigación promovidas desde el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. La presente publicación está abierta al aporte de los lectores. Contamos con ustedes para difundir reflexiones e investigaciones que aquí compartimos y que esperamos puedan contribuir a la construcción de conocimiento en el campo educativo.

Denise Vaillant
Julio 2014

Sección 1

Reflexiones
compartidas

Shared
reflections

Integrando reflexiones sobre teoría y práctica de un caso en estudio

Integrating reflections on theory and practice of a case study

Dra. María Inés Vázquez

Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Master en Investigación Educativa, Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) - International Development Research Centre (IDRC), Canadá. Maestría en Sociedad e Instituciones, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Psicóloga. Consultora en Gestión Educativa. Investigadora, Consejo de Educación Secundaria. Integrante, Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Coordinadora Académica de Gestión Educativa, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Investigadora Nivel I - Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Mag. Carlos Varela

Master en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Maestro. Integrante del Consejo Consultivo, Programa ProRazona, Consejo Directivo Central (CODICEN). Especialista en el área de la Didáctica de la Matemática. Maestro Director, Departamento de Educación Inicial y Primaria, Instituto Crandon.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Este artículo se basa en un estudio realizado en 2012 en el marco de la Maestría en Gestión Educativa del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. La investigación analiza el rol de un directivo del sector primaria de un centro de educación privada.

Este trabajo integra aportes de dos investigadores con el propósito de generar una suerte de “diálogo” entre aspectos conceptuales y metodológicos, y los brindados desde el relato de una investigación específica.

La metodología utilizada es el estudio de casos, que permite caracterizar el escenario en estudio integrando diversos aspectos de la complejidad organizacional.

A través de diferentes técnicas como la entrevista, la observación, el análisis documental, encuestas y grupos de discusión, se procuró dar respuesta a algunas interrogantes: ¿Director y líder pedagógico?; ¿La institución educativa cambia o simplemente se “maquilla”?; ¿Se evalúa o se mira en un espejo?

Entre los principales hallazgos de esta investigación podemos afirmar que este centro pudo gestionar la crisis que lo llevó a replantearse cómo venían funcionando, lo que posibilitó la puesta en marcha de estrategias que abrieron puertas a nuevos desafíos.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico – mejora escolar – comunidad de aprendizaje

Abstract

This article is based on a study conducted in 2012 as part of the Master Degree in Educational Management, Education Institute, ORT University, Uruguay. The research analyzes the role of a headmaster in a primary school of a private education center.

This work integrates contributions from two researchers with the purpose of generating a sort of ‘dialogue’ between conceptual and methodological aspects, as well as others provided by a specific research.

The methodology used is case study, allowing the characterization of the scenario under study by integrating various aspects of the organizational complexity.

Various techniques such as interviews, observation, document analysis, surveys, and focus groups were used to try to answer to some questions such as: Headmaster and pedagogical leader? Does the educational institution change or simply "applies makeup" on the situation? Do we actually evaluate or just look ourselves in a mirror?

Among the main findings of this research we can state that this center was able to manage the crisis that led to a reconsideration of how they were working, which enabled the implementation of strategies that opened doors to new challenges.

KEYWORDS: *instructional leadership - school improvement - learning community*

Introducción

La metodología de casos representa un abordaje de investigación cuya principal relevancia es la de facilitar la comprensión de situaciones o fenómenos que se producen en contextos específicos.

Esta modalidad permite analizar a nivel particular aspectos sobre los que ya existe información desde otras perspectivas globales o universales (Cora, 2000). Con el propósito de aportar al conocimiento científico, resulta especialmente relevante que la temática central del o de los casos en estudio se asocie con tópicos ya detectados como relevantes desde otros estudios macroestructurales, o que hayan sido problematizados desde la teoría.

El estudio de casos requiere del registro y descripción densa de los diferentes componentes que forman parte del escenario en estudio (región, centro, sector o unidad), que permitan caracterizar a ese espacio como unidad de análisis desde el cual contextualizar al fenómeno en cuestión.

Es importante destacar que en este tipo de estudios la definición del problema surge del análisis de la propia realidad, no siendo el investigador quien define a priori la temática a abordar.

Tal como lo afirman Wainerman y Sautu (2011), los procedimientos metodológicos seleccionados para el estudio guardan relación con las perspectivas teóricas desde las cuales se definen los marcos explicativos y los criterios para el análisis de los datos. Desde este enfoque y tal como queda en evidencia en este caso a partir del relato que realiza el investigador, es posible identificar algunos criterios generales para la definición y organización inicial de la tarea. A modo de punteo se destacan especialmente los siguientes:

- La definición de un abordaje metodológico específico,
- La explicitación de ciertos referentes teóricos que encuadren las perspectivas de abordaje y den sentido a los procesos,
- La definición de una serie de criterios metodológicos y dispositivos para el relevamiento y análisis de los datos,
- La triangulación metodológica como estrategia para contrastar procedimientos e interpretaciones.

A fin de exponer el presente trabajo se ha estructurado una suerte de diálogo con el investigador, a lo largo del cual iremos desarrollando las diferentes fases de la investigación.

¿Cómo se acercaron estos aportes a la práctica?

Las reflexiones que se presentan en este trabajo surgen a partir del proceso que se realizó en una institución educativa en la cual se desarrolló una investigación en el marco de un proceso de mejora. A partir de la realización de un estudio diagnóstico para detectar los posibles factores causales asociados a una cierta problemática en estudio, se trabajó en un proceso de ida y vuelta con el centro, enriquecido por la reflexión permanente del equipo docente que participó en la elaboración de un Plan de Mejora.

Para conocer a la institución se procedió a realizar una primera “fase exploratoria” que permitió un primer acercamiento a la estructura organizativa y al estilo de las dinámicas organizacionales así como a la identificación de los focos de preocupación de actores involucrados con el centro. Ello fue posible a través de diversas entrevistas con personas consideradas clave en la institución. A partir de las entrevistas exploratorias iniciales realizadas a distintas autoridades de la institución fue posible identificar la demanda del centro asociada al interés por registrar los avances que realizan los niños en sus aprendizajes.

Durante la segunda fase que denominamos de “comprensión del problema”, y luego de haber identificado la demanda del centro, se realizó una nueva recolección de datos a partir de encuestas, análisis de diversos documentos, registros de observación y la realización de un grupo de discusión con docentes del nivel. A sabiendas de que las escuelas son instituciones donde los cambios se dan en forma lenta, se procuró no generar entre los actores institucionales una sensación de inseguridad así como no despertar en ellos falsas expectativas. Para ello fue fundamental mantener un diálogo fluido y franco tanto con la dirección como con los docentes, el cual permitió obtener informaciones pertinentes y confiables que permitieron justificar las decisiones tomadas. Este proceso participativo de evaluación diagnóstica implicó el inicio de un proceso de aprendizaje y cambio para la organización.

Rodríguez Mansilla (1998) propone al diagnóstico organizacional como un co-diagnóstico, lo que implica que el investigador tiene que colaborar junto a los miembros de la organización para dilucidar el problema así como sus posibles alternativas de solución. Teniendo en cuenta esta idea siempre se trabajó en permanente comunicación con la Directora así como con el resto de los integrantes del equipo de gestión.

Una estrategia que resultó fundamental en esta experiencia fue tomarse tiempo para identificar aspectos de la cultura organizacional: escuchar a los actores para conocer el contexto en el cual desarrollan sus actividades; conocer su forma de percibir, pensar y actuar; comprender los valores que subyacen en su día a día. Al respecto, Manes (1999) plantea que al realizar una intervención institucional es importante no descuidar aspectos de la cultura singular que comparten los actores de la organización para no generar conflictos innecesarios que puedan atentar contra el equilibrio en el que funcionan. Los cambios en el sistema organizacional se producen en forma permanente adaptándose constantemente a partir de variaciones internas y del entorno.

Rodríguez Mansilla (1998) sostiene que las organizaciones son sistemas determinados estructuralmente. Esto implica que el cambio solamente se posibilita dentro de la propia estructura organizacional. El entorno en el cual se encuentra la organización incide en la misma, por eso se plantea la necesidad de pensar en el cambio contextualizado ya que dos entornos diferentes provocarán cambios también diferentes. Es necesario conocer la situación en la que se encuentra un centro para intentar cambios en su estructura. “Una organización no puede ser cambiada, es la organización la que cambia” (Rodríguez Mansilla, 1998, 40). Es a partir de los propios elementos constituyentes de la organización que ésta puede cambiar.

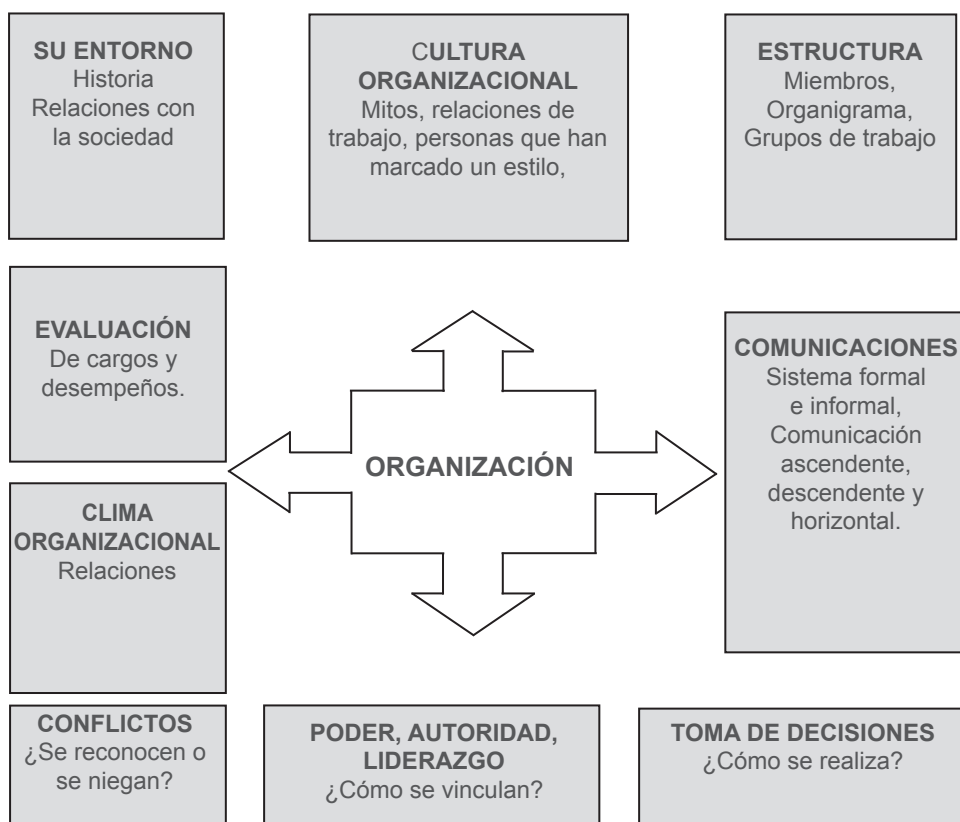
Dos problemas enfrenté como investigador cuando se dio comienzo a la fase diagnóstica: uno fue la profusión de datos que van surgiendo a medida que se avanza con el relevamiento (datos que deben ser organizados y ponderados, jerarquizando lo importante y separándolo de lo secundario). Otro problema fue el manejo de los tiempos. Vinculado al tema del tiempo, Onetto (2010) escribe “Aceptar la temporalidad es entender que llegamos a una escuela que ya tiene un recorrido, que tiene costumbres, reglas, acuerdos (...) Aceptar la temporalidad es también aceptar que las cosas son así pero podrían haber sido de otro modo” (Onetto, 2010, 93).

Como investigador y asesor debí tener en cuenta que la innovación no puede ser encarada como una ruptura total con el pasado, el cual representa la identidad de la institución y de los actores institucionales. Fue necesario tener presente que los cambios que desarrollan las personas surgen, generalmente, a partir de una negociación entre pasado y presente.

En relación al tema del tiempo es interesante la propuesta que realiza Manes (1999) sosteniendo que si bien el cambio es gradual, el mismo debe ajustarse a las necesidades internas y de afuera. No realizar los cambios a tiempo puede significar la pérdida de oportunidades que tal vez no se repitan.

A partir de las ideas de Gairín (2006) fueron varios los aspectos que como asesor tomé en cuenta al realizar el diagnóstico organizacional: la comunicación, la participación, el conflicto, la dirección, el liderazgo, la cultura organizacional, el clima de la organización. Todos estos conceptos fueron atendidos en su interrelación.

En el siguiente cuadro se presentan los conceptos que según Rodríguez Mansilla es necesario tomar en cuenta para armar un modelo del proceso de cambio.



Realizar el diagnóstico de esta institución implicó una intervención en el sentido que tiene en latín el término *interventio*, que significa “venir entre, interponerse”. La intervención implica un quiebre en la organización. Nicastro (2006) dice que “la intervención implica un recolocarse una y otra vez en espacios, presencias, miradas” (2006, 33). Para que esta intervención sea efectiva es necesario realizar un diagnóstico que permita conocer el estado concreto de esa organización. Si se toma en cuenta que el diagnóstico es una intervención, la organización que se propone llevarlo a cabo debe haber asumido la decisión de introducir cambios en la misma.

Iniciar este proceso de diagnóstico implicó, al decir de Larrosa (2003), un acto de interrupción. Se entiende este acto como el llegar al descanso al subir una escalera. No significa que el proceso se detiene, que todo se suspende. Es una interrupción para mirar dónde y cómo se está para luego seguir avanzando. Nicastro (2006, 20) complementa esta idea al expresar que “En tanto intérpretes situados en ese volver a mirar la escuela, esperamos permitirnos mirar qué se mira, cómo se mira, para qué, desde qué lugar; sabiendo de antemano que se trata también de la implicación que nos envuelve y de la necesidad de hacernos cargo de nosotros mismos”.

Es importante tener presente que al volver a mirar la escuela o hacer un nuevo reconocimiento de ella no pude limitarme a un simple ejercicio durante el cual nada fuera preguntado o cuestionado. Se plantearon dudas y preguntas, se movilizaron inquietudes; miramos con ojos de exploración y descubrimiento la cotidianeidad. Volver la mirada sobre la escuela no implica quedarse mirando el pasado sino que supone una manera diferente de mirar el presente. Implica también habilitar el no saber, el no tener todas las respuestas, el pensar en otras posibles.

Argyris (1999) plantea que para diagnosticar e intervenir en la organización el asesor tendría dos tareas fundamentales: por un lado ofrecer una explicación global que pueda dar cuenta de lo observado en la organización, una explicación que resulte coherente y verificable para los actores que participaron en el proceso de diagnóstico. Por otro lado tendría que poder presentar un plan de intervención (mejora), que pudiera romper con las rutinas defensivas de la organización y posibilitar el aprendizaje a todos los involucrados.

Rodríguez Mansilla (1998) también señala que la descripción que realice el asesor sobre la organización debe estar redactada de manera simple aunque se refiera a la complejidad de una organización. Fue conveniente señalar algunos aspectos del funcionamiento organizacional y rechazar otros, enfatizando la información que se consideró de mayor importancia para el contexto de esa escuela. Es fundamental que la organización pueda hacer suyo el diagnóstico elaborado para así poder adoptar decisiones que apunten a los cambios. “El estudio de la organización no debe, en ningún caso, perder de vista que es un estudio sistémico, vale decir, que está tratando de conocer un sistema complejo, inserto en un entorno societal. Cualquier análisis de una parte del sistema ha de considerar, necesariamente las intervinculaciones entre esta parte y el sistema, así como también las relaciones ambientales de la organización” (Rodríguez Mansilla, 1998, 37).

Fue crucial implicar a la institución en el proceso de diagnóstico organizacional para de esa manera proceder a la construcción de un saber compartido, un saber con la institución. Se procuró generar un proceso de construcción colectiva sobre una realidad que si bien era conocida para los actores institucionales, inicialmente, era desconocida para el investigador.

Identificada la demanda de la institución se pudo avanzar en la determinación del problema, el cual fue formulado como un marcado desequilibrio entre la propuesta académica y la formación en valores.

Al trabajar con los dispositivos matriz y modelo de análisis, se halló que eran dos las áreas que aparecían más comprometidas con la problemática: la dimensión organizacional y la dimensión pedagógico-didáctica (tomando la tipología de Frigerio y Poggi).

De una lectura realizada no al “pie de la letra” al decir de Bardin (1986) sino a partir de la búsqueda de interrelaciones entre los hallazgos, se pudieron establecer tres posibles factores causales asociados a este problema:

- Escasa visibilidad del liderazgo pedagógico
- Ausencia de criterios claros para la selección de las figuras clave (aquellas que desempeñan tareas vinculadas directamente a la Dirección de la escuela)
- Falta de estrategias para optimizar el uso del tiempo y los espacios del centro.

Marco teórico

Los referentes teóricos seleccionados como sustento de la investigación son los que permiten definir las coordenadas conceptuales desde las cuales es abordado y analizado el fenómeno o situación en estudio. Ofician como “núcleo temático” a partir del cual se definen posibles “lentes” desde los cuales estudiar la realidad.

Esta estrategia de trabajo que procura desde el comienzo articular datos con aportes teóricos, sustituye otras modalidades basadas en la formulación de hipótesis que pretenden ser confirmadas durante la investigación a partir de los datos. Integra lo que Glaser y Strauss (1967) denominaron como “Teoría Fundamentada” (Grounded Theory), desde la cual entran en diálogo a través de la investigación saberes ya consolidados con otros que van emergiendo desde el propio estudio, permitiendo así el desarrollo de nuevos conocimientos. Estos investigadores refieren a una teorización sustantiva que identifican ligada al área empírica como principal espacio desde el cual enriquecer los saberes formales.

Estos referentes teóricos -así como los metodológicos- responden a ciertos marcos epistemológicos o conjunto de postulados interpretativos (Tesch, 1991) que definen los focos conceptuales y de interés desde los cuales el investigador aborda su estudio.

Los aportes teóricos representan una suerte de “hitos” en la definición, implementación y cierre de todo trabajo de investigación, fundamentalmente en tres momentos:

Al definir las coordenadas teóricas que ponen en evidencia la perspectiva seleccionada por el investigador para llevar adelante un estudio,

Al analizar los datos, triangulando las evidencias con referentes teóricos,

Al cerrar el trabajo, donde se explicita qué aportación realiza el estudio a la construcción de teoría.

En definitiva, es el carácter acumulativo de la investigación empírica el que permite salir de ciertas relaciones de inherencia que concentran y fundamentan la explicación de la realidad a partir de enunciados macroestructurales que más que a la comprensión tienden a la generalización de perspectivas y saberes.

El estudio de casos más que promover altos niveles de generalización procura una mayor comprensión del objeto de estudio en un nivel analítico.

¿Cuáles fueron los conceptos teóricos seleccionados para este estudio?

A partir de este momento empezaron a plantearse algunas coordenadas teóricas que permitieran focalizar en la comprensión y el análisis del problema. A través de la lectura y de la reflexión personal se pretendió dar respuesta a cuatro preguntas que se consideraron fundamentales para atender el problema de la institución:

1. ¿Director o líder educativo?
2. ¿Cambio educativo o maquillaje escolar?
3. Función de la escuela: provocar aprendizajes. Pero... ¿esta escuela aprende?
4. ¿Autoevaluarse o mirarse en un espejo?

La figura de un líder educativo es fundamental para lograr que los cambios puedan realizarse en las instituciones educativas sin ser ellos una mera fantasía como expresa Manes (1999).

Para que este cambio sea real, tendrá que incidir en la cultura organizacional. Es así que Fullan (2002) habla del concepto de reculturización de las escuelas. Esta reculturización será factible si el cambio se contextualiza a la realidad de cada organización y si existe en la misma un líder educativo que pueda impulsarlo y sostenerlo; proceso que tendrá que incidir directamente en los aprendizajes, tanto de los alumnos como de la propia organización.

Para adecuarse a los tiempos actuales, las escuelas tienen que transformarse en organizaciones inteligentes, en organizaciones que aprenden. Habrá que pensar en escuelas que sean capaces de buscar respuestas a los problemas que enfrentan sin considerar soluciones estereotipadas. Escuelas que trabajen como verdaderas comunidades de aprendizaje en las cuales los docentes no están aislados sino que se sienten parte del mundo. Escuelas que

puedan reconocer sus errores y ser creativas en la búsqueda de soluciones a los mismos. Escuelas donde las rutinas se dejen de lado y se trabaje en la construcción de una visión de futuro compartida. Escuelas abiertas a la mejora y al cambio.

Álvarez Méndez (2005) señala que “todo parece vivir en la escuela bajo la atenta mirada del ojo evaluador”. Desde la teoría se ha transitado desde un modelo de evaluación como control a un enfoque que valora la evaluación para la comprensión y la mejora; se plantean procesos de evaluación que estén vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; se plantea la necesidad de realizar procesos de autoevaluación tanto de los docentes y alumnos como a nivel institucional sin dejar de tener presente que la evaluación institucional y los procesos de cambio tienen que verse como complementarios. Es importante tener presente una idea que plantea Santos Guerra: “En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez” (1995, 71).

El trabajo de campo

El trabajo de campo propiamente dicho integra tanto en su planificación como en su puesta en marcha, una serie de componentes que deben ser tenidos en cuenta, entre los cuales destacamos cuatro:

Componente “estratégico”. Investigaciones de tipo etnográfico como las que aquí se relatan, que requieren de altos niveles de involucramiento de los integrantes del centro que oficiará como “caso” de estudio (Cora, 2000). Son procesos que, partiendo del caso que nos ocupa, tienen una duración promedio de ocho meses, en los cuales la interacción del investigador con distintos actores educativos (ya sea durante la etapa diagnóstica o de elaboración del plan de mejora) resulta sustancial. En tal sentido y antes de formalizar el inicio del estudio, el investigador ha de cerciorarse de que al centro efectivamente le interesa llevar adelante este proceso desde una posición activa y participativa.

Componente “confianza”. Abrir las puertas del centro habilitando el ingreso a personas que tienen como principal objetivo registrar y analizar lo que allí sucede no representa una situación común. En este sentido es fundamental explicar de antemano cómo se piensa realizar la recolección de datos, qué criterios éticos serán tenidos en cuenta a la hora de procesar y manejar la información obtenida, aclarando que se trabaja bajo el principio de confidencialidad.

Componente “implicancia”. El proceso de trabajo con la institución implica una primera fase diagnóstica y una segunda fase de plan de mejora. Para llevar adelante cada fase dentro de los plazos previstos resulta fundamental contar con la implicancia de quienes participarán en el proceso (Sosa Escudero, 2011), tanto para poner a disposición los datos requeridos como para otorgarle sentido al proceso que la propia institución valida en la definición del plan de mejora.

Componente “retroalimentación”. Como estrategia que asegure mantener y consolidar los tres componentes anteriores, se entendió necesario asegurar mecanismos de retroalimentación que permitieran mantener en alto el interés y la motivación de los implicados en el estudio (Vázquez, 2011). Es por ello que tanto al finalizar la fase diagnóstica como al terminar la elaboración del plan de mejora el investigador hace entrega al centro en estudio de un documento breve con los principales aspectos de la etapa cumplida. En muchos casos, como en el integrado en este relato, ante la entrega de los documentos el centro solicita al investigador que lo presente formalmente a otros integrantes de la comunidad educativa de esa institución.

¿Cuáles fueron las características del trabajo de campo?

Con los aportes del marco teórico y luego del análisis de los elementos recogidos en la primera etapa exploratoria se organiza una segunda recolección de datos identificando nuevos actores clave, para lo cual fue necesario diseñar otros instrumentos para la recolección de información complementaria.

Los nuevos informantes elegidos fueron los maestros de clase y los alumnos de 6º año. Los maestros fueron propuestos por la Dirección de la escuela y representan los diferentes grados escolares. Para el trabajo con ellos se preparó un Focus Group presentándole diferentes planteos que fueron extraídos de las entrevistas inicialmente realizadas y sobre los cuales se pidió su opinión. Los alumnos de 6º año fueron elegidos pues son los que poseen un mayor conocimiento de la realidad de la escuela y quienes podían aportar una reflexión más profunda sobre la misma. Con tal propósito se diseñó una encuesta semiestructurada en la que se abordaron los diferentes temas que surgieron en las entrevistas exploratorias.

En esta etapa se analizó también la página Web de la institución con el propósito de identificar los aspectos que la institución jerarquiza y aquellos otros sobre los cuales no aparece ninguna información.

Luego de disponer de todo el material y de proceder a la lectura y relectura del mismo se comenzó el análisis de la información, con el fin de encontrar aquellos elementos que permitieran profundizar la comprensión de la realidad de la institución.

Según Tójar (2006, 285) “El análisis cualitativo implica ordenar y organizar la información disponible, además de orientar su búsqueda, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis con los que reorganizar las primeras unidades seleccionadas. Pero analizar cualitativamente supone también interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre éstas y otras categorías.(...) analizar cualitativamente incluye valorar, elaborar y razonar juicios sobre criterios que se han hecho explícitos, usando claves internas de interpretación”.

Se realizó luego una triangulación de las evidencias a partir de las distintas fuentes (Maestra Directora, coordinadores, maestras, niños, documentos). También se triangularon los datos obtenidos desde las diferentes técnicas (observación, entrevistas, Focus Group, encuestas). La triangulación cumple la función de protegernos de una visión única, permitiendo confrontar y someter a control recíproco distintas fuentes de información. De esta manera se fortalece la validación de los hallazgos así como el grado de confianza logrado. A modo de ejemplo se integran aquí algunos aportes representativos del conjunto:

Preguntas	Algunas evidencias	
¿Director o líder educativo?	“...Veíamos como una ausencia, nos sentíamos como un poco que no había de parte de la Dirección... un seguimiento de los avances o un apoyo en las coordinaciones, en el aula también, ¿no?” (Maestra)	“Uno queda en las cosas medio macras, medio generales y cómo también apoyar en lo pequeño, en lo chico, que por ahí durante el año, pero a veces también las instancias no terminan como siempre de encajar, no tenés tiempo en la dinámica” (M. Directora)
¿Autoevaluarse o mirarse en un espejo?	“Evaluar el nivel académico de cada ciclo” (Informe de Asesoría Externa).	“No, él es más para este colegio porque... el hermano que puede ser exigido más sigue en el otro colegio, como que en el otro colegio exigen y acá no... es una imagen” (Maestra)
¿Cambio educativo o maquillaje escolar?	“También está el tema del acuerdo en teoría y después lo que tenés que aplicar en la clase. Capaz que en teoría hay más acuerdo de lo que en realidad después sale cuando vas a la cancha...” (Maestra)	“Bueno, el viejo y querido problema de los acuerdos, es lo que más cuesta al docente. Acuerdos ya sea pedagógicos o acuerdos de funcionamiento”. (Maestro responsable del turno matutino)
¿Esta escuela aprende?	“Tenemos la necesidad de lo académico empezar a mostrarlo más y a mejorar, en ese sentido. Logros académicos más tangibles” (M. Directora)	“Profundizar y mejorar los logros y niveles alcanzados” (Informe de Asesoría Externa)

De las evidencias analizadas, se pudo constatar que el liderazgo aparece como un punto débil en esta institución. Desde los datos, la Dirección aparece sin fuerza suficiente para contrarrestar otras fuerzas inerciales del centro que tienden a dejar todo como está. Coincidimos con Gairín (1996) en señalar que hay aspectos que hacen pensar más en un gestor que en un líder educativo. Este es un factor que dificulta los cambios y más aún el sostenerlos en el tiempo. Si bien los docentes manifiestan conformidad con la Dirección, los cambios no se producen. Esta incapacidad de revertir situaciones se refleja también en los aprendizajes tanto a nivel de los alumnos como a nivel de la propia institución. Parecería que esta escuela se limitara a mirarse en el espejo sin capacidad de identificar otras alternativas para hacer escuela.

Del diagnóstico al plan de mejora: una tarea colectiva

Esta metodología de trabajo permite al centro pasar de un nivel que podría denominarse “anecdótico” en el que se comenta sobre un problema recurrente que no se logra superar, a otro “operativo” en el cual -con la colaboración del investigador- se logra abordar el problema, identificar posibles factores causales que lo generan y definir un plan de trabajo para superarlo.

El proceso de investigación e intervención realizado puede ser caracterizado como:

Investigación cualitativa, al destacar como principal propósito el de comprender una cierta situación humana en el marco de escenarios específicos, utilizando técnicas que permiten captar aspectos no siempre evidentes a simple vista.

Investigación aplicada, al procurar comprender la realidad en estudio para luego intervenir en ella (relación entre factores causales y propuesta de mejora).

Investigación explicativa, dado que busca identificar algunos aspectos que están asociados con la problemática que aparece como tema problemático para la institución en estudio.

Investigación ideográfica, al rescatar lo particular y único del caso en estudio buscando relacionar el tema en estudio con aspectos del contexto y con las representaciones que los actores implicados manifiestan tener sobre la problemática.

Tomando en cuenta los criterios que le dan sustento a esta metodología, se destacan los de:

- **Fiabilidad de la propuesta.** En ciencias sociales este criterio se logra disminuyendo en la medida de lo posible los sesgos personales del investigador. Para ello fueron elaborados tanto para el estudio diagnóstico como para el plan de mejora protocolos que contemplan las distintas fases de avance, las principales actividades previstas en cada fase así como los logros que se prevé alcanzar en cada caso. Asimismo, en la etapa de análisis, se dispone de una serie de dispositivos para el mismo (analizadores) cuya utilidad está asociada a distintos niveles de complejidad en el tratamiento de los datos.

- **Validez (conceptual).** Se logra al utilizar diversas fuentes de datos que permitan establecer “cadenas de prueba” (Yin, 2004). En el estudio de casos se utiliza en la fase exploratoria en la cual se contrastan visiones y también durante la segunda recolección de datos, en la cual se intenta triangular representaciones sobre un mismo tema en estudio. También se procura que el marco teórico que sustenta el estudio integre aportes desde diferentes perspectivas, algunas complementarias y otras hasta opuestas, articulando así diversos enfoques sobre el tema en cuestión.

- **Validez (interna y externa).** Refiere al uso de distintas técnicas que permitan la construcción de argumentos durante el proceso de análisis (Latorre y otros, 2005).

¿Cómo se organizó el trabajo con la institución?

Plantear la elaboración de un Plan de Mejora implicó pensar qué significa mejorar. En el Diccionario de la Real Academia Española, entre otras se encuentran estas dos acepciones:

- Adelantar, acrecentar algo, haciéndolo pasar a un estado mejor.
- Poner mejor, hacer recobrar la salud perdida.

En ambos significados aparece el término mejor, pasar a un “estado mejor”, “poner mejor”. Nuevamente el Diccionario proporciona el significado de este término: superior a otra cosa y que la supera en una cualidad natural o moral.

Se deduce entonces que elaborar un Plan de Mejora Organizacional implica diseñar un conjunto de estrategias de trabajo que permita que la organización estudiada mejore, crezca, avance en relación a cómo está en el momento del diagnóstico. Es decir que se procura que la organización pase de una situación real en la que se encuentra a una situación deseada, mejor.

A lo largo del proceso realizado en la institución presentamos al equipo impulsor otras imágenes, compartimos los hallazgos que surgieron de las entrevistas, encuestas y del grupo de análisis de manera de brindar lo que el espejo no muestra. Todo ello con el fin de pensar soluciones a las debilidades reconocidas por el equipo, soluciones que fueran factibles de llevar a la práctica tales como focalizar el trabajo en los contenidos curriculares informando a las familias de este trabajo e incentivar los procesos de evaluación tanto de alumnos como de docentes.

En la elaboración del Plan de Mejora se trabajó con representantes de la institución para tomar en cuenta las lógicas de trabajo del centro, revisando alternativas que permitieran procesos de mejora exitosos. Este grupo impulsor tuvo un rol preponderante en esta fase, al conocer en profundidad a la institución y estar comprometido con ella y su mejora. Esta estrategia de trabajo permitió a su vez atender y trabajar posibles resistencias al cambio a las que refiere Gather (2004) "las investigaciones sobre el cambio en la educación han considerado la resistencia del colectivo docente como uno de los obstáculos principales" (2004, 14).

A partir de algunas ideas de Gather (2004, 11) se elabora un cuadro con las características de la institución que modifican la probabilidad del cambio.

Aspectos de la cultura y del funcionamiento de la institución	Características desfavorables al cambio	Características favorables al cambio
Organización del trabajo	Organización rígida. Actitudes individualistas.	Organización flexible y negociable.
Relaciones profesionales	Individualismo. Pocas discusiones sobre temas profesionales.	Compañerismo. Intercambios profesionales.
Cultura e identidad colectivas	La actividad profesional se considera como una rutina.	Predomina la reflexión sobre la práctica.
Capacidad de proyección en el futuro	No todos los docentes adhieren a un proyecto.	La mayoría de los docentes adhieren al proyecto.
Liderazgo y formas de ejercer el poder	Autoridad burocrática.	Liderazgo cooperativo.
La institución como organización que aprende	La institución es un lugar de trabajo. No importa el futuro.	Modelo profesional. Desarrollo de la calidad. Enfrentan los problemas.

La elaboración del Plan de Mejora implicó la definición de los aspectos susceptibles de mejora, los objetivos generales y específicos, las líneas de acción que serían implementadas así como los logros proyectados. También se trabajó en el diseño de mecanismos para el seguimiento y la sustentabilidad del proceso.

Con el equipo impulsor del Plan de Mejora se procuró:

- identificar aspectos tanto estructurales como funcionales factibles de ser ajustados
- realizar seguimiento de estos procesos tomando en cuenta las metas previstas
- trabajar en forma colaborativa, coordinando esfuerzos en torno a las distintas líneas de trabajo proyectadas.

Como plantea Gairín, "la organización no sólo puede considerarse como un marco o agente educativo, también puede pensarse como el resultado de un proceso de mejora o como un objeto sobre el que se interviene. Hablamos de la organización que aprende cuando referenciamos un tipo de organización capaz de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta" (1999, 381).

Desde la institución de referencia se esperaban respuestas a los problemas cotidianos, a los hechos del presente. Intentamos siempre definir esas respuestas en forma conjunta,

atendiendo a este presente pero sabiendo que la educación es una construcción de futuro. En esa tensión entre presente y futuro fuimos construyendo el Plan de Mejora con los pies en la realidad concreta de la escuela pero con nuestras mentes mirando hacia el porvenir. La elaboración de este plan pretendió pensar algunas nuevas respuestas frente a la necesidad de construir una nueva escuela que fuera capaz de modificarse pero sin descuidar su misión de transmitir el conocimiento. Procuramos fortalecer la figura de la Directora aportando algunas herramientas que la ayudaran a gestionar la escuela de una manera diferente.

Perspectiva de análisis

La perspectiva situada desde la cual opera el investigador le permite identificar, analizar y asignar sentido a una problemática concreta planteada desde el centro (caso), e identificar posibles alternativas para su mejora. Este encadenamiento de acciones permite promover pensamiento crítico en el colectivo institucional.

Para autores como Boisvert (2004), el pensamiento crítico se asocia con la predisposición para atender de manera reflexiva los problemas que surgen en la vida cotidiana. Este concepto bien podría ser trasladado a la disposición que las instituciones y sus equipos deberían tener para poder abordar de forma diferente problemáticas con las que conviven, en algunos casos, de forma casi crónica.

Según este autor, para poder generar reflexión crítica se requiere de la presencia de al menos dos características:

- (i) una actitud apropiada (no estar a la defensiva, amplitud de criterios, honestidad profesional) y
- (ii) capacidad de razonamiento y criterios para la investigación lógica.

Desarrollar pensamiento crítico implica transitar por un proceso que, además de ser colectivo en el caso de las instituciones, requiere de una íntima relación entre reflexión y prácticas. No todo podrá ser abordado al mismo tiempo ni resuelto de forma instantánea, pero sí es posible marcar un rumbo, identificar prioridades y negociar estrategias para su puesta en marcha.

Siguiendo a Brookfield (1987) las fases que organizan y consolidan la generación de pensamiento crítico son cinco:

- Identificación de una o más situaciones que generan incomodidad o preocupación.
- Indagación de la situación global (diagnóstico)
- Búsqueda de explicaciones y posibles soluciones
- Integración de diferentes perspectivas (alternativas de acción)
- Resolución de la/s situación/es

Desarrollar pensamiento crítico a nivel colectivo permite una mejor adaptación de las instituciones a las variaciones internas y a otras que marca el entorno.

¿A qué conclusiones llegó el investigador?

El desarrollo de la presente investigación nos acercó a la realidad de una institución educativa que abrió sus puertas a este estudio en la búsqueda de un camino que le permitiera mejorar aspectos sentidos como debilidades. En este proceso, que lejos de ser lineal tuvo sus idas y vueltas, fueron surgiendo interrogantes que nos llevaron a reflexionar y a acercarnos a la realidad desde distintas perspectivas. Ello nos obligó a identificar puntos de encuentro entre las distintas percepciones de la realidad pero siempre, al decir de Schvarstein (2004) con la esperanza de tener éxito ante el desafío enfrentado y que a diario otorga sentido a nuestra vida.

En este trabajo se buscaron respuestas a algunas preguntas que nos planteamos. En relación al liderazgo en la institución educativa partimos del entendido de que un buen líder educativo debe lograr ascendencia sobre su personal sin que ello afecte las relaciones profesionales y debe poseer la fortaleza de tomar decisiones a nivel individual aun sabiendo los costos que ello

puede implicar. Si tomamos en cuenta las opiniones de los docentes a la luz de las ideas de Gairín (1999), podemos decir que un líder que evita las soluciones que pueden ser conflictivas hace más al rol de gestor que al rol de líder educativo. El director que es líder educativo debe gobernar los procesos de cambio y direccionar las prácticas del centro hacia la mejora que se aspira alcanzar.

Pensamos en un líder pedagógico centrado en los aprendizajes de los alumnos, de los docentes y de la escuela misma. Sabemos que no alcanza con encontrar los errores sino que hay que emprender las acciones que permitan subsanarlos; identificar nuevas respuestas para los problemas de siempre y, al decir de Blejmar (2005), fundamentalmente lograr que las cosas sucedan.

Liderazgo pedagógico implica corrección de los errores, nuevas respuestas, escuelas organizadas de forma flexible, escuelas que procuran el cambio a partir de las propias necesidades, con prioridades claras, focalizadas en lo académico, con sistemas de evaluación permanente; escuelas que generan un clima de trabajo estimulante y positivo. Sostenemos que éstas son las características de una escuela inteligente, una escuela que aprende, una escuela que poco a poco es generadora de conocimiento, escuelas en las que se construye futuro.

Si evidenciamos que la Dirección de la escuela no ejerce liderazgo educativo, es difícil que se puedan provocar cambios y más aún sostenerlos en el tiempo. Es necesario que las acciones se transformen en actos y para ello es necesario gestionar la escuela en el sentido de realizar intervenciones potentes ya que la ausencia de intervención también produce efectos. Si los cambios se establecen en el discurso, como lo plantean algunas docentes de la institución, pero no aparecen reflejados en las prácticas pedagógicas, hablamos de cambios “cosméticos” ya que quedan en la superficie y no llegan a modificar la cultura organizacional.

En una escuela en la que el liderazgo educativo es una debilidad y en la que no se pueden sostener los procesos de cambio introducidos, sin duda el camino que tendrá que recorrer para transformarse en una escuela que aprende será más largo y posiblemente lleve más esfuerzo y más tiempo. La escuela en estudio se encuentra abierta a los diagnósticos, pero para transformarse en una organización que aprende necesita ajustar los mecanismos de intervención y de evaluación permanente. Desarrollar estos mecanismos habilitará la formación de comunidades de aprendizaje que posibiliten los procesos de cambio.

Si nos limitamos a mirarnos en un espejo, siempre veremos nuestra misma imagen, pues el espejo nos permite ver lo que somos y no lo que queremos ser. El espejo no nos devuelve otras imágenes posibles sino que esas imágenes deben ser construidas por nosotros a partir de procesos de reflexión y de discusión entre todos los actores que participan de la vida de la escuela. Por eso es importante avanzar en el proceso de evaluación y autoevaluación tanto a nivel docente como a nivel institucional.

Es difícil gestionar las escuelas en una época de incertidumbres como la que vivimos, pero sostenemos que es posible. En relación a este tema, Aguerrondo (2007) escribe: “quien gestiona (planifica, toma decisiones) debe tener la capacidad de pasar de una conceptualización binaria del futuro (una determinada característica del futuro es o no es) a una de múltiples determinaciones. O sea, como punto de partida, es necesario poder distinguir diferentes incertidumbres” (2007, 15).

Algunas ideas pueden ayudarnos en este complejo y a veces solitario proceso que realizan los directores de las escuelas. Primeramente es necesario asumir que somos nosotros mismos los que construimos nuestro destino. Si buscamos otros responsables, si justificamos lo que sucede atribuyendo a otros la toma de decisiones, no habrá avances, no se realizarán los

cambios necesarios. En segundo lugar, es importante generar mayores espacios de reflexión tanto personal como colectiva, disponer de tiempos para pensar en lo que sucede, en los porqués. En una época en que todo se hace en forma rápida, los directores de escuela tenemos que hacernos un espacio en nuestras agendas para la reflexión. La integración de equipos de trabajo es un elemento que favorece estos procesos reflexivos. En tercer lugar sostenemos que no podemos mantener imágenes idílicas del pasado sino que es imprescindible asumir el tiempo en el cual vivimos, con sus obstáculos pero también con sus múltiples posibilidades que hay que saber aprovechar. No olvidar el pasado ya que puede ser fuente inspiradora en el proceso de gestión, tener en cuenta la situación actual, el presente que vivimos para que podamos imaginar el futuro al cual queremos llegar.

Desde mi rol de Maestro Director de una escuela primaria, cargo que ejerzo desde hace 17 años, puedo afirmar que el liderazgo pedagógico del maestro director es un elemento clave, fundamental, para lograr los cambios en la escuela. Un director con la preparación técnica y pedagógica que lo habilite a generar en la comunidad educativa el respeto y la confianza necesarios para que su voz sea escuchada. Un director comprometido con el aprendizaje de alumnos y docentes, así como en su propio aprendizaje. Un director que sea capaz de escuchar, de oír, de acompañar, de dialogar, de trabajar en equipo, de amar.

Una de las riquezas mayores que tuvo este trabajo de investigación fue el diálogo, diálogo que se dio en forma simultánea entre el investigador y el equipo impulsor del Plan de Mejora y aquel que se fue generando también, al mismo tiempo, entre el investigador y el tutor que siempre tuvo su palabra certera, de guía, de apoyo al trabajo que se estaba realizando.

Reflexión de cierre

Al decir de Duch (2004), lo que caracteriza a la construcción social de la realidad (de la que los centros educativos forman parte) es la imperiosa necesidad de acercar y poner en común las distintas visiones que conviven en un mismo ámbito de acción (la de docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y de servicio, etc.).

Las estrategias metodológicas implementadas por el investigador han permitido tomar registros, analizar y compartir hallazgos con los actores institucionales implicados. Poner en evidencia las diferentes perspectivas, promover acuerdos, identificar prioridades, permite salir del plano anecdótico y pasar a otro operativo que habilite la puesta en marcha de acciones colectivas que aseguren mejoras.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (1998). *Cómo será la escuela del Siglo XXI*. En Filmus, D. *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires. Editorial Norma.

Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. Texto elaborado a partir de la discusión en la mesa redonda sobre “30 años de planeamiento educativo”, realizada durante el X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas, promovido por IIPE/UNESCO-Buenos Aires, setiembre 2007.

Álvarez Méndez, J. M. (2005). (2ª edición). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata.

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona. Ediciones Granica.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Boisvert, J. (2004). *La formación del Pensamiento Crítico. Teoría y Práctica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco. J-B Publishers.

Cora, E. (2000). *La recuperación del análisis institucional como perspectiva teórico-metodológica*. En: Besse y otros. *Topografía de la investigación*. Buenos Aires. Eudeba.

Cora, E. y otros (2000). *Topografía de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires. Eudeba.

Duch, L. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder

Frigerio, G.; Poggi, M. (1996) (6ª edición). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires. Troquel Educación.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Gairín Sallán, J. (1999) (2ª edición). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. Editorial La Muralla.

Gairín Sallán, J. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona. Graó.

Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago. Aldine Press.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Barcelona. Laertes.

Latorre y otros. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ed. Experiencias.

Manes, J. M. (1999). *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas*. Buenos Aires. Ediciones Granica.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.

Onetto, F. (2010). El tiempo pedagógico y el tiempo político. En Autonomía. El tiempo y el espacio pedagógicos para la escuela del S. XXI. Documento II. Montevideo. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Rodríguez Mansilla, D. (1998) (3ª edición). Diagnóstico organizacional. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santos Guerra, M. A. (1995) (2ª edición). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Ediciones Aljibe.

Schvarstein, L. (2004). La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social. Buenos Aires. Paidós.

Sosa Escudero, W. (2011). Cuestiones metodológicas en una investigación sobre pobreza multidimensional en América Latina. En: Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). La trastienda de la investigación. Buenos Aires. Manantiales.

Tesch, R. (1991). Software for Qualitative Researchers: Analysis Needs and Program Capabilities. London.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid. La Muralla.

Vázquez, M. I. (2011). Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda? Barcelona. Da Vinci.

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). La trastienda de la investigación. Buenos Aires. Manantiales.

Yin, R. (2004). Case Study Methods: Cosmos Corporation. Buenos Aires. Manantiales.

Sección 2

Temas de investigación

Research topics

La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos

Initial and continuous teacher training in MERCOSUR member States. Common issues, different structures and developments

Andrea Alliaud

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente en la OEI de Argentina. Especialista en Formación Docente.

Lea Vezub

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Dpto. de Humanidades de la Universidad Nacional de Moreno. Consultora internacional, especialista en formación docente y metodología de la investigación educativa.

Fecha de recibido: 14/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

A pesar de haber sido objeto de cambios y transformaciones recientes, las estructuras, planes y normas que organizan los sistemas de formación docente inicial y continua en los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) siguen en debate. En este contexto se plantea el desafío de encontrar puntos de articulación que contribuyan a la integración regional de los países del bloque y a la movilidad de los docentes.

Si bien la currícula y los programas de formación continua constituyen sólo una parte o dimensión del complejo proceso de la formación docente, su análisis y comparación resultan relevantes y oportunos toda vez que se pretende mejorar la preparación de los maestros y profesores. En este marco cabe preguntarse cuáles son las principales tendencias que caracterizan a las propuestas de formación en la región.

El artículo resume los principales resultados alcanzados a través de un estudio llevado a cabo a solicitud del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) cuyo propósito fue comparar los planes de formación docente inicial así como la oferta y organización de la formación continua existente en los siguientes países miembro-fundadores del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

La metodología seguida se focalizó en el relevamiento y análisis comparado de los documentos, lineamientos y programas de formación inicial y continua. Se trabajó en base a una serie de problemas, dimensiones y categorías de análisis con el objetivo de destacar aspectos compatibles y otros singulares que fueran significativos tanto a los fines de la integración como al mejoramiento de la formación docente.

PALABRAS CLAVE: formación - docente - programa de formación de docentes - perfeccionamiento

Abstract

Despite changes and recent transformations, the organizing structures, plans and rules of initial and continuous teacher training in countries of MERCOSUR (Common Market of the South) are still under debate. Within this context, the challenge posed is to find points of articulation that would contribute to a better regional integration of the member States of the MERCOSUR as well as to the teachers' mobility.

Even though the plans of studies and programs for continuing teacher training are just a part or an area of a larger and complex process of teacher training, studying and comparing those plans and programs become most relevant every time the improvement of teachers' training is intended. Within this framework, it becomes relevant to discuss the main trends that describe the teacher training proposals in the region.

The article summarizes the main results that arise from a research carried out upon request of the "Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR" (PASEM -Support Program for Education Sector of MERCOSUR). The purpose of said research was to compare the plans of initial teacher training and the proposals and structure of existing initiatives for continuing teacher training among the founding member states of MERCOSUR, that is Argentina, Brazil, Uruguay and Paraguay.

The methodology applied focused on the survey and comparative analysis of documents, guidelines and programs of initial and continuing teacher training. The research was based on a wide range of issues, dimensions and categories of analysis with the purpose of emphasizing those aspects in common as well as particular ones that were significant both for the integration purpose and for the improvement of teacher training in the whole region.

KEYWORDS: *initial teacher training- teacher training programs- teacher professional development*

Introducción

Este artículo resume los principales resultados alcanzados a través de un estudio llevado a cabo en el marco del PASEM¹, cuyo propósito fue comparar los diferentes planes de formación docente inicial, la oferta y organización de la formación continua existente en los siguientes países miembro-fundadores del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay)².

Entre los objetivos estratégicos del Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2011-2015 se destacan los siguientes: "Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente"; "Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo"; "Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales".

En este marco, la formación y profesionalización de los docentes constituyen un punto estratégico en la agenda de las políticas públicas nacionales y de la región. Surgió así la demanda de análisis y comparación de los sistemas de formación docente de los países miembros con el objetivo de acordar políticas tendientes a fortalecer y articular los sistemas formadores como parte del proceso de integración del MERCOSUR que prevé, entre otros aspectos, la movilidad docente. El examen realizado sobre los planes y la oferta de formación continua representa un aporte en este sentido. A lo largo de su desarrollo se procuró identificar parámetros comunes o compatibles en la normativa vigente en el MERCOSUR y también rasgos propios de cada país, considerados relevantes para la mejora y articulación de los sistemas formadores. El estudio comparado se focalizó en los aspectos que merecen ser considerados, cuestionados, revisados y mejorados a fin de generar condiciones para la formulación de políticas docentes de integración regional con el propósito de avanzar hacia una convergencia, sin unificar a la fuerza los sistemas formadores propios de cada país.

Metodología y alcances del estudio

Con la intención de obtener un informe analítico y no meramente descriptivo de las estructuras, organización y oferta de la formación docente inicial y continua, en primer lugar se consideraron las transformaciones recientes ocurridas en la formación y en los sistemas educativos contemporáneos. El primer desafío para avanzar en la comparación fue identificar y definir una serie de problemas actuales, de tensiones comunes para los cuatro países, frente a los que la formación inicial y en servicio se vea desafiada, interpelada. La discusión arrojó una serie de problemas a la luz de los cuales se describieron y compararon los respectivos sistemas formadores. Éstos quedaron formulados para la formación inicial de la siguiente manera (Cf. Alliaud, 2010; Davini, 2005; Terigi, 2012).

- Con frecuencia, la formación docente fue cuestionada debido a su dificultad para incorporar los temas y problemas “reales” de las escuelas para las que forma. Uno de los interrogantes se dirigió, por lo tanto, a indagar si los planes vigentes dialogan con los temas y problemas que exige el desempeño del oficio docente hoy (nuevas infancias y adolescencias, transformaciones sociales y culturales, igualdad/desigualdad, multiculturalismo, etc.).

- Los cambios curriculares recientes han intentado superar la dicotomía o divorcio entre la teoría y la práctica en la formación. Sin embargo persisten dificultades visibles, sobre todo en los docentes recién formados quienes perciben frecuentemente que su preparación no es suficiente para intervenir en las situaciones reales de enseñanza. Es probable que los planes hayan avanzado poco en explicitar cuáles serían los dispositivos de formación más pertinentes³ para integrar instancias del saber y del hacer, por lo que se hace necesario poner especial atención sobre lo que se plantea al respecto.

- El abordaje de las prácticas formativas también ha sido fuertemente cuestionado tanto por sus concepciones subyacentes como por su lógica, forma de organización, secuenciación, etc. Muchas veces las prácticas profesionales se han realizado en ámbitos y contextos no representativos de las instituciones en las que luego se insertan los graduados. Por ello el análisis de los planes debe atender especialmente al lugar, contenido, secuencia y formas de organización de la práctica, así como a la relación y características de las escuelas que las instancias de formación incorporan.

- La docencia constituye además un trabajo, y como tal presenta una lógica asociada con la organización institucional del puesto laboral que no debería desestimarse durante la formación. ¿Cómo conciben los planes de estudio el trabajo docente? ¿Cómo forman para el trabajo individual o colectivo? ¿Incluyen en la formación temas referidos a su identidad, autonomía y responsabilidad profesional?

- Tradicionalmente los planes docentes que forman para el nivel secundario han separado la formación disciplinar de la pedagógica, otorgando a la primera un peso sustantivo en desmedro de la segunda. Resulta relevante analizar si los nuevos diseños mantienen o no dicha desvinculación ¿Qué peso y relevancia tienen uno y otro campo de formación en los planes? ¿Cómo se resuelve esta tensión histórica?

- La evaluación de los planes y los procesos de formación suele ser un tema ausente en varios de los países de la región, lo cual dificulta contar con información relevante para definir cambios y emprender procesos de mejora. En este sentido, resulta pertinente analizar si los diseños contemplan mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan valorar los procesos de formación emprendidos.

Por su parte, la revisión de la bibliografía y el estado de la cuestión sobre las políticas de formación continua y el desarrollo profesional docente permiten identificar cuatro grandes problemas (Cf. Ávalos, 2007; Vaillant, 2005; Vezub, 2007; 2013).

- La gestión de las políticas. La formación continua evidencia una baja articulación entre los diferentes niveles de gobierno (nacionales, provinciales / estatales) que llevan adelante

las acciones, o entre áreas y programas de un mismo ámbito o jurisdicción. También ha sido frecuente la interrupción de las políticas emprendidas entre distintas gestiones, así como la falta de evaluación sistemática de los resultados alcanzados a través de las actividades de formación en servicio.

- La regulación normativa. Frente a la ausencia de normativas y parámetros que orienten las propuestas, en la formación continua ha sido frecuente la aparición de lógicas de mercado y el predominio del credencialismo que impulsa a obtener puntaje para ascender en la carrera docente excluyendo otras motivaciones. La oferta masiva de cursos no siempre asegura su calidad y cómo será su contribución a las necesidades y prioridades del sistema educativo. Los programas no siempre responden a los problemas de la enseñanza y a la práctica docente situada. De este modo, la capacitación no ha logrado favorecer el desarrollo de las trayectorias profesionales docentes y el mejoramiento de las experiencias educativas de los alumnos.

- Oferta poco variada. La formación permanente se ha caracterizado por presentar una oferta homogénea y homogeneizadora de las prácticas de sus destinatarios. Los formatos y dispositivos de formación (cursos, talleres, seminarios) son poco variados y entre sus temáticas predominan las áreas curriculares básicas, con vacancia de ciertos contenidos del currículum, o de temas vinculados con determinadas especialidades, modalidades o contextos del sistema educativo. Por lo general, no hay programas de formación de formadores y la formación de roles y funciones está centrada casi exclusivamente en los cargos de gestión y supervisión de las instituciones, sin contemplar otras tareas docentes que actualmente requiere el sistema.

- Modelos y enfoques de formación. El énfasis en el saber experto y la desvinculación de las propuestas de formación continua respecto de los problemas de la práctica docente es otro de los aspectos críticos que la caracterizan. Con frecuencia, la propuesta formativa ha sido dirigida al docente individual, con menor incidencia en los equipos y colectivos institucionales. Dadas estas circunstancias, la formación continua presenta dificultades a la hora de modificar prácticas y mejorar la enseñanza y los entornos escolares.

En relación con los problemas enunciados, el estudio se propuso examinar en qué ha avanzado la región y cuáles son todavía las dificultades, con vistas a lograr posibles puntos de convergencia en el proceso de articulación regional. Como se verá, se observan avances sustantivos en ciertas áreas en algunos países, mientras que permanecen dificultades en otras problemáticas. La institucionalización reciente de la formación docente continua en relación con la formación inicial es un aspecto a considerar ya que supone partir de cierto retraso respecto de las políticas, las conceptualizaciones y los recursos con los que se cuenta. Así se entiende que en muchos casos los logros de los distintos países sean mayores y más consistentes en la esfera de la formación inicial que en la formación continua.

Una vez consensuados los problemas en torno a los cuales analizar los planes y la normativa que regula la formación en servicio, la segunda tarea fue identificar y circunscribir el corpus bajo análisis. En el caso de la formación inicial fue más sencillo, ya que se encuentra establecido en los planes o diseños curriculares de cada país y en los marcos legales que la regulan. Para la formación en servicio, en cambio, la identificación del corpus empírico tuvo más dificultades, dada la reciente institucionalización de la formación permanente (ya señalada) y la mayor amplitud, dinámica, flexibilidad y heterogeneidad que suele presentar respecto de la formación inicial. Asimismo, su grado de regulación suele ser mucho menor. La oferta de cursos, posgrados u otras actividades de desarrollo profesional se encuentra muchas veces dispersa entre las diversas instituciones que la imparten y, es a la vez bastante cambiante, por lo que el análisis se circunscribe muchas veces a la información disponible y capturada en el momento de su búsqueda.

El tercer desafío metodológico fue comparar países con estructuras de gobierno federales y con sistemas nacionales centralizados. En Uruguay y Paraguay la formación docente es nacional, lo que significa que todas las instituciones que la imparten se ajustan a los mismos

planes de estudio y normas. Por el contrario, en Argentina y Brasil, al tratarse de países federales existen lineamientos o directrices nacionales de carácter general que coexisten con la autonomía de los gobiernos locales para la definición de políticas y diseños curriculares a nivel provincial (Argentina) o estatal (Brasil) y con la potestad de las propias Universidades que ofrecen carreras de formación docente. En los países federales se consideraron algunos estados o provincias como casos de análisis.

En cuanto a los métodos, se acudió principalmente a documentos e información estadística (fuentes primarias) y, de manera subsidiaria, a la consulta de informantes clave: responsables de gobierno y gestión de las áreas correspondientes. Estas fueron utilizadas para corroborar algunas interpretaciones sobre los documentos, informar acerca de los procesos de construcción curricular, así como de la organización y funcionamiento de la oferta de formación permanente.

La Formación Docente Inicial en el MERCOSUR

1. El lugar del Estado y de la regulación curricular

En los países estudiados la formación docente se desarrolla en el nivel superior: institutos o centros y universidades. En un extremo podría mencionarse el caso de Uruguay, país en que la formación se lleva a cabo principalmente en institutos superiores, ya que las universidades tienen un protagonismo menor y muy reciente⁴. En el otro extremo se ubica Brasil, donde la formación docente es impartida por las universidades aunque persistan todavía docentes que se forman en el nivel medio para desempeñarse en educación infantil y los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. De todos modos, hay un fuerte debate para que la formación se imparta exclusivamente en el nivel superior. En un punto intermedio se encuentran Argentina y Paraguay, países en que los institutos superiores cobran protagonismo en la preparación de docentes, aunque se registra una importante oferta de universidades que dictan carreras, principalmente, para la formación de profesores de nivel secundario.

Tanto en Brasil como en Argentina y en Uruguay la formación docente que imparten las instituciones públicas es gratuita (como el resto de la educación superior); la excepción la constituye Paraguay donde la formación superior es arancelada.

En todos los países, si bien existen regulaciones del Estado, éstas varían en su alcance. En Uruguay los diseños curriculares y programas nacionales regulan toda la oferta de formación, tanto la del sector público como la del privado. En Brasil las directrices nacionales presentan un carácter general y las universidades tienen amplia autonomía para formular sus planes, aunque este control menor de las orientaciones iniciales se incrementa posteriormente a través de los mecanismos de evaluación y acreditación de las instituciones y sus ofertas. En el caso de Paraguay, los diseños nacionales alcanzan al ámbito privado, mientras que las universidades tienen autonomía para diseñar sus propios planes aunque afirman respetar algunas de las disposiciones establecidas por el Estado. En Argentina, la norma nacional regula la totalidad del sistema formador (público y privado) y plantea que las universidades se acojan a los mismos lineamientos. No obstante, recién en los últimos años las universidades nacionales han iniciado un proceso de adecuación curricular de sus carreras docentes al producirse su incorporación a la Ley Nacional de Educación Superior (art. 43) como carreras de "interés público".

Un rasgo común entre los países del MERCOSUR es el retorno al control que el Estado ejerce sobre la formación docente, lo que podría explicarse en virtud de la importancia otorgada a la docencia para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. La regulación que ejerce el Estado varía en función del tipo de instituciones que imparten la formación: en aquellos países donde las universidades cobran protagonismo (Brasil) el control estatal se da fundamentalmente a través de mecanismos de evaluación y acreditación; en cambio, cuando la oferta se concentra en institutos superiores (Argentina, Uruguay, Paraguay) el control estatal se manifiesta sobre todo en las instancias previas, a través de disposiciones más fuertes en los procesos de definición curricular.

2. La extensión y duración de la formación inicial

La extensión y homologación de la duración del conjunto de las carreras de formación docente es una tendencia a nivel mundial que procura su jerarquización y articulación con ofertas formativas de posgrado. La consideración de la duración de las carreras que forman docentes constituye un aspecto clave a la hora de plantear criterios para la integración regional. Al contemplar la experiencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los puntos de convergencia a los que se llegó fue precisamente la duración de las carreras universitarias, entre las que se encuentran las docentes; el otro se refiere a un sistema de acreditación de estudios que permite la movilidad de estudiantes entre las distintas universidades de la comunidad.

En los países del MERCOSUR se advierte una semejanza estructural en cuanto a la duración de las carreras de formación docente que oscila entre los 3 y 4 años y 3.000 horas en promedio⁵. Existen sin embargo matices: en Argentina la duración y extensión es común para todas las carreras docentes, mientras que en el resto de los países la carga horaria aumenta levemente para el caso de los profesorados de nivel inicial y/o primario, en virtud de la mayor carga horaria de práctica estipulada para estos profesorados. Esta tendencia se opone a la imperante por muchos años según la cual la formación de docentes para los primeros niveles del sistema requería una formación menor en cantidad de años de estudio. Ante dicho cambio surge el interrogante acerca de la relación entre la nueva duración de las carreras y las escalas salariales: si éstas mantienen la diferenciación histórica (mayores salarios para docentes que trabajan en los niveles más altos del sistema), se produciría una extraña confluencia entre carreras más largas y menores salarios y viceversa.

Tal como se señaló, se observan en la región duraciones equiparables entre las carreras que forman docentes, considerando la formación de grado. La tendencia a articular la formación inicial con instancias de posgrado más especializadas y prolongadas se refleja sólo en Brasil que está trabajando en esa dirección.

3. La flexibilidad curricular en los estudios de pregrado

La factibilidad de avanzar en proyectos de integración regional y de movilidad de los docentes requiere atender los aspectos “más duros” de las normas (cantidad de horas, duración de los planes, etc.) y aquellos habitualmente entendidos como “más blandos”, entre los cuales se destaca la flexibilidad curricular por su grado de pertinencia⁶.

El grado de apertura de los planes de formación docente de los distintos países de la región se observa, por ejemplo, en la habilitación de espacios curriculares que aborden problemáticas regionales, así como en la incorporación de otras lenguas (el español, el portugués, el guaraní, entre otros). Asimismo, es preciso examinar en qué medida los contenidos de la formación favorecen el desarrollo de capacidades, competencias o habilidades que permitan la “apertura” necesaria para comprender otras realidades y escenarios más allá de los locales.

En el caso de Argentina, el documento central prevé instancias, unidades curriculares, de definición institucional (hasta un 20% de la carga horaria del curriculum) que son de cursado opcional para los estudiantes y también se contemplan formas de acreditación de otras experiencias de formación a través de actividades “menos escolarizadas”, tales como la asistencia a jornadas, conferencias, coloquios, ciclos de arte, debates, etc. También en ese país, al igual que en Uruguay y Paraguay, hay un espacio curricular destinado a una lengua extranjera (en Paraguay sólo se incluye en el plan de nivel primario). En Brasil, las universidades ofrecen -a través de sus centros de idiomas- lenguas extranjeras como actividades extra curriculares.

Los diseños para el nivel inicial y para el profesorado de la educación media de Paraguay prevén dos instancias optativas para los alumnos. Asimismo, las carreras de nivel medio

enfatan la participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje. Los diseños permiten la equiparación, convalidación u homologación entre programas de formación docente del país y del extranjero, y los contenidos contemplan su adecuación a las nuevas realidades económicas, políticas, sociales y legales del país, de la región y del mundo. En Brasil los planes de estudio de las universidades contienen unidades opcionales y los estudiantes pueden cursar asignaturas de su elección en otras instituciones. Asimismo establecen la posibilidad de acreditar actividades académico-científico-culturales.

El análisis efectuado muestra países que presentan mayor grado de apertura o planes de estudio de formación más abiertos y flexibles, como el de Brasil y Argentina; Paraguay, con menor apertura y Uruguay, con una estructura más cerrada aunque se trata de diseños posibles de ser equiparados a los de los otros países.

Por último, en los procesos de integración regional es importante atender a la evaluación de los planes de estudio: se trata de un aspecto también atinente al criterio de flexibilidad ya que permite la permanente revisión y ajuste de los planes a partir de acuerdos y prioridades regionales. Los lineamientos de Argentina conciben al currículum de la formación desde una perspectiva dinámica; la evaluación curricular se define como una tarea y un proceso permanente que incluye un trabajo conjunto entre las instituciones y las autoridades provinciales. En Brasil la evaluación curricular de las universidades se realiza conforme a las normas del Ministerio de Educación, organismo que regula la autorización y el reconocimiento de los títulos. En Paraguay, la Dirección de Formación Docente cuenta con un Diseño de Evaluación del currículum que se lleva adelante en diálogo con los institutos formadores; a partir de los resultados recogidos, los diseños curriculares se ajustan y se elaboran nuevas formulaciones para un posterior período de implementación. En el caso uruguayo, el Plan es sucinto al precisar los alcances y procedimientos de la evaluación curricular; sólo establece que la Dirección de Formación Docente realizará un seguimiento y evaluación del nuevo plan a efectos de su posible revisión a través de grupos de trabajo e informes anuales.

4. Acerca de los perfiles e identidades docentes

Dada la importancia estratégica asignada por las políticas educativas a los docentes y a su trabajo (complejizado y dificultado en las últimas décadas), se consideró relevante reparar en esta dimensión: cómo se lo concibe y qué tipo de docente se aspira formar. Los “perfiles docentes” están presentes en todos los planes de estudio e incluyen un conjunto de rasgos acerca de lo que cada país espera de la intervención / desempeño de sus profesores en las instituciones educativas para las que se forman. Por lo tanto, se trata de otro de los criterios a ser contemplado en procesos de integración regional.

En relación a esta categoría, los países del MERCOSUR han realizado distintas opciones: Argentina y Uruguay definen una serie de capacidades inherentes a la concepción del docente que se espera formar, en tanto que Brasil y Paraguay desarrollan el perfil en términos de competencias. Sin entrar en la discusión acerca de la adopción de un término u otro o de los enfoques teóricos que sustentan a cada uno, estas denominaciones muestran la preocupación de los países por la formación de docentes que “puedan hacer”, es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas y de indagar sobre sus prácticas educativas.

Al analizar las capacidades o competencias propuestas en los currículos de formación inicial de los países, se evidencia que son relevantes para enfrentar los desafíos actuales y, asimismo, que pueden compatibilizarse y complementarse. Argentina y Brasil conciben al docente como un trabajador de la cultura: en el caso del primero su desempeño se circunscribe fundamentalmente a los contextos escolares, mientras que en el segundo se enfatizan además los ámbitos “no escolares”.

Algunos de los denominadores comunes que presentan los documentos curriculares estudiados son: la preocupación por la enseñanza; la reflexión y comprensión de las

dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas; la incorporación de los contextos sociales y las problemáticas contemporáneas; el compromiso con los valores democráticos; la comprensión del papel social de la escuela; el dominio de los contenidos, su significado en diferentes contextos y su articulación interdisciplinar; el conocimiento de los procesos de investigación; el desarrollo profesional y la formación permanente; la dimensión ética de la profesión.

Debido a lo anterior puede afirmarse que las políticas de integración regional podrían contemplar el conjunto de las capacidades / competencias propuestas por los planes de cada país y definir un perfil docente para la región que las abarque, a fin de formar un docente acorde con los desafíos que presenta la profesión en la actualidad. Este perfil podría fundarse en las capacidades comunes que surgen del análisis curricular realizado, las que se encuentran vinculadas a las dimensiones más relevantes para repensar la profesión en el siglo XXI. Nos referimos a las pedagógico-didácticas, interactivas / comunicativas, institucionales, sociopolíticas, contextuales / situacionales y productivas⁷.

5. El lugar de la práctica pre-profesional

La práctica pre-profesional ha cobrado protagonismo en los planes de formación, no sólo debido a su acrecentamiento sino también por su tratamiento diferente. Se han superado las tradiciones deductivas que la colocaban al final de los planes de estudio para incorporarlas desde los inicios de la formación, contemplando distintas dimensiones del quehacer profesional (institucional, del aula, de la comunidad, etc.). Su abordaje situado y contextualizado permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.

En los países del MERCOSUR, la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años. No obstante, en varias universidades argentinas⁸ y en la mayoría de las paraguayas los planes de estudio mantienen una estructura más tradicional. En los casos de Brasil, Paraguay y Uruguay, como se ha señalado, la carga horaria prevista para las prácticas es mayor para las carreras de educación infantil y primaria que para las de secundaria. En Argentina hay un porcentaje de prácticas que deben respetar todos los planes de formación docente.

Si bien las prácticas se desarrollan desde el principio de la formación, no significa que los estudiantes comiencen a dar clases en los primeros años de la carrera. La aproximación a los espacios de la práctica profesional suele ser progresiva y gradual en los trayectos formativos de los planes estudiados. Las normativas y los diseños curriculares de la región incorporan un enfoque situado y contextualizado de las prácticas docentes, alertando sobre la importancia de efectivizarlas en escenarios y tipos de instituciones variados.

Aunque se expresa la necesidad de articular los espacios de la práctica con otros campos de la formación⁹, la asociación de las instancias de formación teórica con los espacios de la práctica ha sido y sigue siendo un problema difícil de superar en las carreras docentes: las prácticas suelen concebirse como ámbitos destinados al "hacer", mientras que los otros campos de la formación se estructuran a partir de conocimientos formalizados, casi exclusivamente destinados al "saber". Al respecto parece novedosa y superadora de esta problemática la propuesta de Brasil, que concibe la práctica como un componente curricular de los distintos espacios formativos. En esta propuesta las prácticas profesionales atraviesan la totalidad del currículum, antes que presentarse como un espacio aislado que requiere posteriores esfuerzos de articulación con el resto. En los planes de profesorado para el nivel secundario de Uruguay las prácticas forman parte de las didácticas específicas, sin vinculación con el resto del plan, como en el caso de Brasil.

El análisis realizado permite apreciar que en los países del MERCOSUR prevalecen los "modelos concurrentes" en todos los planes de profesorado, es decir, las prácticas se desarrollan de manera simultánea a los demás espacios curriculares. El tratamiento de las

prácticas (con todos sus componentes) tiene gran relevancia en las normativas nacionales y es una prescripción que se encuentra regulada en los planes de formación docente de los países de la región.

La Formación Docente Continua en el MERCOSUR

1. La oferta y regulación de la formación en servicio

En Argentina, Paraguay y Uruguay el Estado organiza la formación docente continua. El Ministerio de Educación de Argentina proporciona orientaciones generales y ofrece algunas acciones de manera directa a través de Postítulos o Programas Nacionales, pero son las provincias las que elaboran y ejecutan la mayoría de las propuestas de formación continua a través de sus propios organismos e instituciones educativas oficiales, gremios o universidades. Es decir que se combina una oferta centralizada con actividades descentralizadas, implementadas por los gobiernos locales pero bajo lineamientos u objetivos estratégicos nacionales.

En Paraguay las acciones de formación continua son impulsadas y ofertadas por el Ministerio de Educación y Cultura a nivel central, con apoyo del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña de Asunción y a través del Sistema Nacional de Actualización Docente. Uruguay también cuenta con una política centralizada que canaliza el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Montevideo mediante cursos y posgrados, a los que se agregan programas nacionales específicos que tienen su propio componente de capacitación.

Brasil es de los cuatro países el que presenta menor nivel de regulación de la oferta de capacitación docente: no posee una ley o directriz específica. El Estado Federal actúa fundamentalmente a través de los fondos de financiamiento concursables y sólo coordina las políticas ya que las acciones de formación continua dependen de la articulación y colaboración que se generen entre las instituciones formadoras y el sistema educativo. La formación continua se organiza a través de: (i) las universidades (públicas y privadas) mediante cursos de extensión y posgrados; (ii) el Ministerio de Educación a través de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) que articula los tres niveles de gobierno y las universidades públicas federales y estatales y; (iii) las secretarías de educación estatales y municipales.

Argentina es el único de los cuatro países del MERCOSUR que formuló un documento específico titulado Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, donde se proponen criterios para orientar las acciones de desarrollo profesional nacionales, provinciales e institucionales. Asimismo, una nueva Resolución creó el Programa Nacional de Formación Permanente que contempla los diversos niveles y sectores del sistema y se propone articular procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la escuela. Este programa posee un componente centrado en las instituciones educativas con dos recorridos según la función desempeñada (directores / supervisores versus equipos docentes); y un segundo componente para destinatarios específicos que atiende a las trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por cada jurisdicción.

En Uruguay las normas que rigen la formación continua se refieren a aspectos formales de los cursos (duración, titulaciones, modalidades, evaluación y emisión de certificados). En los últimos años se reconoció el derecho de los docentes a realizar estudios de posgrado. A tal fin se elaboró una oferta específica y se estableció un reglamento para los posgrados dictados por el IPES en convenio con la Universidad de la República (UdelaR).

En Paraguay tampoco hay una normativa nacional con criterios generales, sino recomendaciones sobre las modalidades y los temas de formación para los que se elaboran módulos de contenidos mínimos. El Ministerio establece una serie de “profesionalizaciones”¹⁰ que luego dictan los institutos o universidades. Los institutos además pueden ofrecer otros cursos que tienen la desventaja de otorgar menor puntaje para su reconocimiento en la carrera.

El MEC desarrolla Campañas Nacionales de Capacitación para los docentes de todos los niveles, orientadas cada año a una temática diferente e involucra en su implementación a los Institutos de Formación Docente de todo el país.

En los países analizados la capacitación constituye un derecho de los docentes y a la vez una de las condiciones necesarias para sostener una educación de calidad, por lo que los estados intentan garantizar la igualdad en el acceso a través de la gratuidad. No obstante existe también una oferta privada, arancelada. La mayor dificultad en el acceso se observó en Paraguay donde, más allá de las Campañas Nacionales, la mayor parte de la oferta y actividades de formación continua son pagas y resultan insuficientes en cantidad, es decir que no cubren las demandas de los docentes y del sistema.

En síntesis, en los países con estructura federal convive una oferta organizada por diversos niveles de gobierno, centrales y locales y una multiplicidad de instituciones que desarrollan actividades de formación permanente (institutos, gremios, ministerios, universidades, municipios, etc.), mientras que en los países de estructura centralizada la capacitación de los docentes está a cargo directamente de los ministerios nacionales y los organismos que éstos designen. Esto puede acarrear dificultades en términos de la cobertura y disponibilidad de las acciones y programas para los docentes que residen en el interior de esos países.

2. Modalidades, contenidos y enfoques del desarrollo profesional docente

En todos los países del MERCOSUR se observa una variedad de formatos, modalidades y programas. Se destacan dos grandes grupos: los cursos de capacitación, actualización o formación continua y, por otra parte, las especializaciones, estudios o carreras de posgrado. Dentro de estos últimos se distinguen a su vez diferentes niveles de acuerdo a la duración de las carreras, exigencias y requisitos de ingreso: especializaciones o diplomaturas, seguido por las maestrías.

Los cursos en tanto formato masivo, tradicional y “de amplio espectro”, siguen predominando. No obstante, junto a ellos se identifican nuevos dispositivos y formas alternativas centradas en el análisis y reflexión de las prácticas y en la implementación de proyectos en las escuelas. Estas propuestas de formación comienzan a coexistir como instancias o momentos (generalmente no presenciales) que se recortan y diferencian del trabajo más teórico centrado en saberes formales y actualización de contenidos didáctico-disciplinares.

Asimismo, se visualizan en la región actividades más informales y autónomas por su convocatoria y por la participación de los docentes como por ejemplo jornadas, congresos, ateneos o conferencias que empiezan a figurar como parte de las propuestas. Este tipo de acciones es particularmente visible en Brasil dado el protagonismo de las Universidades en la formación continua, aunque también se ha identificado en Argentina.

A diferencia de los demás países del MERCOSUR, Paraguay imparte fundamentalmente las denominadas “profesionalizaciones” destinadas a docentes en ejercicio con estudios secundarios y que no cuentan con las titulaciones requeridas de nivel superior para desempeñarse en el área o ciclo educativo correspondiente. Las profesionalizaciones son equivalentes y supletorias de la formación inicial¹¹. En Brasil y en menor medida en Argentina también permanece parte de este tipo de oferta “supletoria”¹².

Respecto de las modalidades, en los países analizados se observa un uso cada vez más generalizado de cursos semipresenciales o que combinan instancias presenciales y otras que no lo son, a través de la utilización de plataformas e-learning (o aprendizaje en línea). En Brasil y Uruguay la mayoría de la oferta relevada tiene al menos una parte de carga horaria no presencial. Es interesante destacar que este recurso ha renovado las estrategias y dispositivos de trabajo al enfatizar la participación y producción de los docentes en torno a proyectos, el intercambio de ideas y la socialización de experiencias. Asimismo ha permitido ampliar la cobertura, llegar a un mayor número de docentes.

Por una parte, las áreas y temas de la formación continua en los países del MERCOSUR son muy amplios y heterogéneos. No obstante se encuentra mayor número de cursos, especializaciones y posgrados centrados en la actualización de contenidos de las disciplinas curriculares y sus estrategias de enseñanza. Por otra parte, se identifica en la región una preocupación por brindar herramientas y estrategias didácticas en relación con contextos escolares específicos de desempeño. Varios cursos y propuestas de formación permanente se refieren a temas y problemas contemporáneos, de actualidad educativa y social o que a veces se incluyen de manera transversal en los currículos (violencia escolar, derechos humanos y ciudadanía, medio ambiente, contextos de vulnerabilidad, desigualdad escolar, nuevas configuraciones familiares, la escuela en contextos de cambio, etc.). Las nuevas temáticas, tales como educación sexual y TIC tienen una presencia considerable.

En cuanto a los modelos y enfoques de la formación, se caracterizan por la heterogeneidad. Convive una modalidad de cursos más tradicionales centrados en la actualización de saberes, con otros que proponen la reflexión y transformación de las prácticas. A continuación se describen sucintamente las experiencias que recogen enfoques más actuales en los países del MERCOSUR, aunque conviven con otros más tradicionales o centrados sólo en la actualización de saberes disciplinares.

En Argentina se recupera la noción de formación centrada en la escuela, el programa de acompañamiento a noveles, que es una iniciativa importante en este nuevo marco. El desarrollo profesional de los docentes se propone utilizar una diversidad de modalidades, dispositivos y líneas de acción, sin olvidar las condiciones de trabajo y la necesidad de articular la formación con la carrera y con el puesto laboral. En Brasil algunas universidades desarrollan modalidades formativas menos ortodoxas tales como proyectos específicos de intervención, investigación-acción e innovación en las escuelas donde los estudiantes realizan las residencias pedagógicas. Entre los principios de la “Política Nacional de Formación de profesionales de la Educación Básica” Brasil menciona una serie de fundamentos coherentes con las tendencias actuales en materia de desarrollo profesional docente, entre las que se destacan: la articulación teoría/práctica en la formación docente, unión entre enseñanza, investigación y extensión; la escuela como espacio fundamental para la formación docente; la valorización de los distintos saberes y de la experiencia docente; la concepción de los docentes como agentes culturales.

Una concepción similar, dentro del mismo enfoque del desarrollo y aprendizaje docente, sostienen los Lineamientos de Formación Docente Continua de Argentina. Por su parte en Uruguay se destacan dos propuestas de carácter innovador. La primera son los “Módulos de Formación en Derechos Humanos”, con una estructura abierta (conformada por diversos módulos) que aspira a convertirse en un trayecto a armarse según los intereses, posibilidades y trayectoria de cada docente. La segunda es el “Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya” (PAEPU) destinado a la formación de docentes de las escuelas de contexto sociocultural crítico. Actualmente los cursos se han extendido a escuelas comunes, incluyen a los docentes y directores, alternan el trabajo presencial, la formación teórica con la elaboración y puesta en práctica de proyectos pedagógicos mediante estrategias de acompañamiento in situ a los docentes para su implementación. Se destaca además el componente de formación de formadores, la organización de equipos de trabajo y el desarrollo de materiales propios.

En conjunto los países del MERCOSUR muestran que la formación docente continua es un tema de agenda pública que se caracteriza por su variedad, amplitud y dinamismo. La incorporación de nuevos temas y dispositivos de trabajo comienza a reflejarse en las propuestas. Dada la función que cumple la formación en servicio y las cambiantes necesidades de los sistemas educativos, sería esperable que estas tendencias se consolidaran y profundizaran generando a su vez una base común para el intercambio de experiencias y la movilidad de los docentes en la región.

¿Es posible la convergencia entre los sistemas de formación docente del MERCOSUR?

A partir de los propósitos iniciales del estudio, a continuación se plantean algunos ejes sobre los cuales el análisis realizado muestra que es posible avanzar en vistas a fortalecer, armonizar y articular la formación docente entre los países del MERCOSUR y, en el futuro, establecer marcos reguladores comunes.

En relación con la formación inicial se advierte una semejanza estructural en la duración de los estudios. La extensión de los planes es similar y, por lo tanto, constituye uno de los aspectos a considerar en el camino hacia la integración regional. Si bien una mayor duración de las carreras no necesariamente se vincula con una mejor preparación de los docentes, resulta conveniente asegurar condiciones básicas comunes para el conjunto de la educación superior, lo que permitiría además de fortalecer la formación específica, articularla con ofertas superiores de posgrado.

Otro criterio a considerar para definir políticas de integración regional de los planes de formación docente es la flexibilización curricular. ¿Hasta qué punto los planes de estudio de cada país habilitan para desarrollar espacios curriculares que aborden problemáticas regionales, o que, por ejemplo, incorporen otras lenguas? Asimismo cabe preguntarse si los contenidos seleccionados posibilitan formar docentes con capacidades, competencias o habilidades que les permitan abrir su horizonte cultural, contemplar otras realidades y escenarios para su quehacer, más allá de los nacionales. El análisis realizado mostró potencialidades en este aspecto al existir en los planes espacios de definición institucional o materias electivas en algunos países. Asimismo el componente de evaluación curricular permitiría introducir los cambios que se acuerden en la región. Otra opción podría consistir en reservar un pequeño porcentaje de horas del plan a contenidos de interés regional, más allá de los idiomas.

Un tercer criterio se refiere al perfil docente que aspira a formarse. Se infiere del estudio realizado que el conjunto de las capacidades y competencias propuestas en los planes de formación de los países del MERCOSUR son compatibles y complementarias. Más allá de la distinción de los términos utilizados (competencias o capacidades) en todos los casos se evidencia una preocupación por formar docentes que puedan actuar, tomar decisiones fundadas e indagar sobre sus prácticas educativas sentando las bases para la mejora continua de la enseñanza. Por lo tanto podría ser enriquecedor definir un perfil docente para la región que las abarque y que oriente la formación en base a las dimensiones de la profesión ya señaladas.

En relación con la formación continua tres son los aspectos que se destacan en la búsqueda de convergencias entre los países de la región. El primero se refiere a la flexibilidad de las temáticas y de los dispositivos. Este rasgo, presente con distintos énfasis en cada país, es un elemento central ya que permite orientar las actividades de capacitación en función de las cambiantes demandas del sistema y adaptarlas a los diversos contextos de desempeño, trayectorias y necesidades formativas de los sistemas educativos y de los docentes. En este sentido se destacan los esfuerzos de los países del MERCOSUR por ofrecer trayectos de formación continua de mayor alcance y duración que los cursos, seminarios y talleres aislados.

Tales programas permitirían profundizar en determinadas problemáticas (educación rural, educación en contextos críticos); especializar los perfiles docentes en ciertas disciplinas y/o ciclos de la enseñanza (coordinadores de área curricular, alfabetización inicial, etc.) y formar para roles específicos (tutores, docentes orientadores de noveles, etc.) Dentro de este mismo aspecto también es necesario intensificar los dispositivos de formación que incorporan el análisis de las prácticas, la formulación de propuestas pedagógicas concretas y el seguimiento/apoyo a los docentes en las instituciones.

La segunda cuestión que podría ser parte de una estrategia de integración regional es la utilización de las plataformas e-learning y las modalidades a distancia, ya utilizadas por cada país para la formación continua de los docentes. Sin duda este rasgo puede ser capitalizado y aprovechado para diseñar plataformas de aprendizaje y desarrollo docente de carácter regional, basadas tanto en el intercambio de experiencias como en la formación de contenidos y generar propuestas de formación comunes para el MERCOSUR.

Por último, la formación continua, dada su reciente institucionalización y carácter dinámico, muchas veces ha quedado sujeta a lógicas de mercado, al margen de las regulaciones de los Estados. Sin embargo la definición de parámetros consensuados que permitan establecer criterios de pertinencia, calidad y evaluación de las ofertas podría elevar el nivel de las propuestas, resguardando además de posibles inequidades y de que los docentes más alejados de las grandes ciudades e instituciones queden a merced de programas de baja calidad y rigor académico, produciendo el efecto no deseado de la descualificación de su autonomía profesional.

Bibliografía

Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix. Año 1, Núm. 3, 22-25. Disponible en: www.vocesenelfenix.com

Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.

Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana – Andrés Bello.

Barboza, L. y Nosiglia, C. (2011). La regulación de la Formación Docente: estudio comparado Argentina-Uruguay. IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: “¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Catti, B; Barretto, E.; Alonso André, M. (2011). Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte. Brasília: Ministério da Educação de Brasil – UNESCO / Representação no Brasil.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2005). Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado, N°11 (1), Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Revista Páginas de Educación, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay http://paginasdeeducacion.uca.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html

Documentos

Argentina

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y ANEXO I: "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial".

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07 - ANEXO II: "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional"

Resolución del Consejo Federal de Educación N°73/08 - ANEXO: "Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución CFE N° 24/07".

Resolución del Ministerio de Educación N° 2170/08: "Procedimiento para otorgar validez nacional a títulos y certificados correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador".

Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, 2010. "Núcleos temáticos prioritarios - Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario".

Brasil

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002; Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia. Resolução: CNE/CP 1/2006, Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.

A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução: CNE/CP 2/2002.

Ley Federal de Educación de Brasil N° 9.394, año 1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional).

Ley N° 12.056, año 2009

Ley N° 12.796, año 2013

Portaria MEC N° 1.179. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Paraguay

Ley General de Educación N° 1264, año 1998

Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial. Ministerio de Educación y Cultura. 2006-2008

Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos. 2013. Ministerio de Educación y Cultura.

Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media. 2010.

Uruguay

Acta No. 63 Res. No. 67, ANEP, 18 de octubre de 2007. Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 - Documento Final.

Acta N°31 Res. 22 de ANEP, del 19 de mayo de 2009: aprueba Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías dependientes del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

Acta Extraordinaria N°5, 24 de junio 2010 – Creación del Consejo de Formación en Educación
Convenio entre la Universidad de la República (UDELAR) y la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) 29/07/2009

Ley General de Educación N° 18.437, 12 de diciembre de 2008

Protocolo para la homologación de cursos de actualización por parte del Consejo de Formación en Educación. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto”. Consejo de Formación en Educación – ANEP. 2013.

Notas

¹El Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) constituye una actividad conjunta del MERCOSUR con la Unión Europea que busca promover el rol central de la educación en los procesos de integración de la región. Su objetivo general es contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación profesional docente en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

²El estudio fue coordinado por la Oficina OEI en Buenos Aires y se llevó a cabo por parte de un equipo conformado por Andrea Alliaud (coordinadora general) y Paulo Henrique Arcas, Silvina Feeney y Lea Vezub en carácter de expertos nacionales. Contó además con la asistencia técnica de Carolina Lifchitz y Marina Elberger. Asimismo participaron Miquel Martínez y Enrique Prats en la sistematización de la información sobre los sistemas de formación docente en la Unión Europea.

³Entendemos por dispositivos de formación al conjunto de experiencias formativas consideradas especialmente potentes para que los docentes puedan desarrollar el juicio práctico ineludible a su quehacer docente. Formas de formar que vinculan la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

⁴La Universidad privada de Montevideo ha sido habilitada por el CODICEN desde 2008 para brindar planes de formación inicial de magisterio y de profesorado (en cinco especialidades). La Universidad Católica ofrece como nueva carrera el plan de maestros de primaria en sus tres sedes.

⁵Cabe resaltar que las regulaciones establecen la carga horaria mínima. A partir de allí, en los países descentralizados se definen planes que pueden tener más horas de duración. En estos mismos países los profesados que imparten las universidades duran entre 4 y 5 años como mínimo.

⁶Se entiende por flexibilidad curricular los grados de libertad que el plan de estudios permite para definir otras opciones no contempladas, no explicitadas, en el marco común general, tanto a nivel de las administraciones educativas locales, como de las instituciones y de los actores del sistema (estudiantes y profesores).

⁷Las dimensiones especificadas han sido revisadas y reelaboradas a partir de las aportadas en el trabajo de Braslavsky (1999).

⁸El proceso de adecuación que están protagonizando las universidades argentinas supone, entre otras cuestiones, un tratamiento diferencial de las prácticas respecto de los planes existentes, a fin de contemplar su inicio desde los primeros años de la carrera mediante actividades que permitan analizar y reconstruir situaciones propias del quehacer docente.

⁹A este respecto, en Argentina se destaca la importancia de lograr la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares; en Paraguay se plantea “confrontar de manera sistemática su formación teórica con las dificultades concretas de las situaciones de enseñanza, en las diferentes modalidades y contextos educativos”.

¹⁰El objetivo y características de las profesionalizaciones de Paraguay se describen en el apartado siguiente.

¹¹Las profesionalizaciones vigentes en Paraguay al momento del estudio eran: en Educación Inicial; en Escuelas Indígenas; en las disciplinas de Ciencias Básicas, Educación Física, Matemática y Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Castellana y Guaraní, Educación Artística para Educación Media y Tercer Ciclo; en Lengua extranjera (inglés) para Educación Media, y en Trabajo y tecnología para Tercer Ciclo.

¹²Los datos muestran que todavía hay un porcentaje de docentes en las escuelas públicas sin formación superior: en la Educación Infantil un 36,4%; en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental un 25% y en años finales 9,6%; en la Enseñanza Media la proporción se reduce al 4,6% de profesores sin título superior. Hasta el año 2012, de acuerdo con las informaciones presentes en la página del MEC, el PARFOR, creado en 2009, había capacitado a 54.000 profesores de educación básica en 397 municipios del país.

Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos

Training of university managers in some Latin American countries

Josué Artilés Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Doctor en Psicopedagogía por la ULPGC.

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Profesor Asociado del Departamento de Educación.

Josefa Rodríguez Pulido

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desde 2011 coordina el Grupo de Investigación Desarrollo Organizativo y Profesional (DOP) de la ULPGC. Dicho grupo está constituido por profesorado de la ULPGC y entre sus líneas de investigación se encuentra la gestión de los directivos del ámbito universitario y no universitario.

Antonio Santana Sánchez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de La Laguna. Profesor Asociado de la Universidad adscrito al Departamento de Educación (Área de Didáctica y Organización Escolar).

Fecha de recibido: 03/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Cada vez más, los gobiernos delegan la responsabilidad de los cambios y mejoras de las instituciones de educación superior en sus directivos. Preocupados por la necesidad de formación que éstos deben adquirir, hemos considerado de interés llevar a cabo una primera aproximación al conocimiento de la oferta formativa universitaria para la gestión de estas instituciones en algunos países de Latinoamérica. El trabajo se planteó con un doble objetivo.

En primer lugar, se indagó en las características generales de la formación de los gestores: cuáles son los requisitos de acceso, qué miembros de la comunidad universitaria tienen acceso a dicha formación, cuál es su temporalidad, qué cuantía económica aporta el interesado que accede a dicha formación. Asimismo, se consideraron los objetivos que persiguen los distintos centros y el momento de desarrollo en el que éstos se encuentran.

En segundo lugar, nos interesamos por algunas características específicas como las modalidades de formación desplegadas, las estrategias utilizadas y las competencias a desarrollar. Para la recolección de la información se confeccionó un protocolo donde explicitamos las diferentes dimensiones a estudiar en los programas formativos. La información se obtuvo tras un proceso de indagación en los diferentes espacios virtuales, situados en la red, de cada una de las universidades, públicas y privadas, existentes en Costa Rica, Cuba, El Salvador, México y Panamá. Se exploraron 750 páginas web relacionadas con centros, facultades e institutos de educación superior y se evidenció una escasa oferta formativa para el desarrollo de los profesionales de la gestión universitaria en sus distintos niveles de organización.

PALABRAS CLAVE: Formación directiva, educación superior, gestores universitarios.

Abstract

Governments are increasingly delegating the responsibilities for changes and improvements of higher education institutions to their respective boards. The authors of the present work, concerned with the need for training that the boards' members have to acquire in this respect, have deemed of interest the carrying out of a first approach to the current offer for training at university level for the management of said institutions in some Latin American countries.

The purpose of the present work is twofold. Firstly, information about the general characteristics of managers training was sought: access requirements; which members of the university community have access to said training; its length and its costs. Also the objectives pursued by the different centers were studied and their respective stage of development.

Secondly, the authors have looked for some specific features such as training modalities, strategies at work and skills to be developed. A protocol was designed for data collection, with the different areas to be studied in each training program. Data were obtained after a research process which consisted on the visit to 750 Web sites comprising each and every existing public and private university, educational center, faculty and higher education institution in five Latin American countries: Costa Rica, Cuba, El Salvador, Mexico and Panama. Said research revealed a scarce offer for the training of university management professionals at different levels.

KEYWORDS: Management training, higher education, university management.

Introducción

La preocupación por la investigación en torno a la gestión de la enseñanza superior es relativamente reciente (Ordorika, Martínez y Ramírez, 2011). La falta de trabajos en este ámbito y la demanda de mejora en las organizaciones superiores probablemente estén reclamando, como señalaba Altbach (2002), un campo específico de investigación en este nivel educativo. Afortunadamente, cada vez más en los ámbitos europeos -España entre ellos- y americanos, nos encontramos con nuevas líneas de investigación, y publicaciones orientadas al desarrollo de los profesionales de la gestión universitaria.

En los diferentes contextos geográficos investigados -Costa Rica, Cuba, El Salvador, México y Panamá-, los aspectos relacionados con la gestión de las instituciones educativas superiores están siendo objeto de fuertes reclamos para la mejora de la calidad del sistema educativo. De ahí que realicemos una aproximación a la formación de los gestores que se lleva a cabo en estos países con objeto de conocer cuáles son los requisitos de acceso, qué miembros de la comunidad universitaria tienen acceso a esa formación, cuál es su temporalidad y qué cuantía económica aporta el interesado que accede a dicha formación. Se consideraron los objetivos que persiguen los distintos centros y el momento de desarrollo en el que éstos se encuentran, además de las modalidades y estrategias de formación utilizadas.

El gestor en la institución superior

López, González, Mendoza y Pérez (2011) consideran que, al hacer referencia a la gobernabilidad, se está relacionando dicho término con la administración, la rendición de cuentas o las estructuras organizacionales. También señalan que el concepto alude a procesos complejos como la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad, la legitimidad de las acciones, el diseño y la construcción de acuerdos.

Otros expertos definen el concepto de gobernanza como la capacidad de las universidades para responder a las demandas de los múltiples grupos e intereses dentro de la institución mediante mecanismos institucionales acordados para la resolución de conflictos (Acosta, 2009). Para ello, la universidad cuenta con una serie de elementos clave que Salguero (2008) agrupa

en: (a) tecnologías; (b) políticas públicas; (c) normas, comportamientos, valores y creencias; (d) autoridades; (e) estudiantes; (f) programas académicos, y (g) servicios educativos, así como la demanda social en (i) políticas institucionales; y por último (j) infraestructuras.

Para Brunner (2012), respecto de las formas de gobernar o coordinar las universidades es imprescindible indagar sobre cuál es la mejor forma de gestionar estos sistemas: cómo diseñar políticas que den cuenta de esta colección de diferencias institucionales sin favorecer un modelo único de universidad. De la misma forma se debe reflexionar sobre cómo se organizarán y qué papel desempeñarán en la sociedad las instituciones de educación superior durante el siglo XXI.

En los últimos años, en algunos países se ha venido dando una pérdida considerable de confianza en la capacidad de la institución académica para autogobernarse debido, fundamentalmente, a regulaciones estatales con un marcado carácter ideológico (Krücken y Meier, 2006). Sin embargo, muchas universidades están siendo transformadas, con un nuevo énfasis en la organización como un nivel importante e independiente de toma de decisiones donde la función directiva ahora es considerada un componente clave de gobernanza de la universidad (Rhoades y Sporn, 2002).

En la actualidad, la gestión universitaria invita a la puesta en marcha de alternativas sugerentes, siempre que dicha gestión sea ejercida por profesionales de la dirección. Así, en muchos países, la administración estatal ofrece a los docentes universitarios un servicio que les permite dedicar más tiempo al desarrollo de las tareas docentes y de investigación aunque, para lograr este equilibrio, deberían concebir un proceso de especialización en gestión universitaria.

La gestión en el ámbito universitario ha estado sumida entre la profesión académica y el papel del docente respecto del estado por lo que, en ocasiones, no ha existido un lugar formal para la dirección institucional desde un punto de vista profesional. Diferentes procesos como el de globalización han acelerado el cambio sobre la necesidad de definir figuras que promuevan la transformación de las universidades, mejorando e incrementando la capacidad de las mismas para actuar estratégicamente en función de las necesidades económicas, culturales y sociales, además de tener en cuenta a las instituciones competidoras (Krücken y Meier, 2006).

En la actualidad, el docente debe enfrentarse a una variedad de tareas de gestión incluyendo, entre otras, la administración del personal o el control de la calidad, que vienen a sumarse a las funciones tradicionales de enseñanza e investigación propias de la profesión. Según Rhoades y Sporn (2002), con el desarrollo de figuras de dirección se consigue que la persona encargada de la gestión universitaria pueda ocupar un cargo profesionalizado, con formación, que proporcione la capacidad de alcanzar objetivos de dirección que difícilmente conseguiría el gestor tradicional. Esto se hace más evidente cuando las organizaciones actuales, incluidas las instituciones de educación superior, se encuentran en una situación tensa, tratando de gestionar una mayor cantidad de trabajo con las limitaciones de los recursos otorgados por el Estado o los organismos que les ofrecen financiación y, además, teniendo que hacerlo bajo ciertos estándares de calidad y eficacia (Deem, 1998).

En referencia a la gestión, y teniendo en cuenta la vinculación del continente americano con España, se han realizado algunas investigaciones entre las que se encuentra el estudio llevado a cabo por Mira, Galán, Van Kemenade y Marzo (2012), en el que participaron 115 rectores, vicerrectores, decanos o jefes de servicio de universidades españolas y 26 gestores de universidades no españolas, concluyendo que las universidades españolas priorizan los aspectos disciplinares y las no españolas priorizan la necesidad de profesionalizar la gestión universitaria.

Sin adentrarnos en el debate de la profesionalización directiva, consideramos que gran parte de la responsabilidad de la mejora de las instituciones universitarias recae en los gestores universitarios, en todos y cada uno de los niveles de gestión: directores de departamento, vicedecanos, decanos, hasta llegar a los puestos de mayor categoría como son los desempeñados por los vicerrectores o los propios rectores. Expertos como De Vries e Ibarra (2004) consideran que:

(...) hasta los años sesenta, las universidades simplemente parecían funcionar bien, por lo que la gestión no se consideraba como parte de la agenda de problemas que reclamaban una atención más urgente. Sin embargo, la presión hacia la búsqueda de una mayor calidad y la tendencia que perfilaba la restricción de los recursos para la educación superior han ubicado, cada vez con mayor insistencia, a la gestión como un tema central. (pp. 576).

Si indagamos en los planes de acciones formativas existentes en las universidades españolas y algunas europeas orientadas hacia la formación de los gestores universitarios, se evidencia que la formación de los directivos universitarios cuenta en la actualidad con un marco de acción poco desarrollado, lo que inquieta a los vicerrectorados de las universidades que tienen asignadas las competencias para la formación del profesorado y la innovación, llegando en algunos casos esta preocupación a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), alguna fundación universitaria y a la Cátedra Unesco (Rodríguez, Marrero, Alemán y Aguiar, 2011).

La Organización Universitaria Interamericana (OUI, 2012) ha reunido en la Conferencia de Búsqueda del Gestor Universitario Interamericano a los coordinadores de los seis centros regionales del IGLU (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario): América Central, Brasil, Caribe, Cono Sur, México y Países Andinos así como a rectores y especialistas en gestión universitaria de trece países del continente para la definición del perfil de los líderes y gestores universitarios del futuro, llegando a la conclusión de la necesidad de formar a los gestores universitarios y de que esta formación integre excelencia académica, eficiencia y dominio de técnicas de gestión, visión de largo alcance que conjugue ámbitos locales, nacionales e internacionales, capacidad de adaptación a los cambios permanentes, amplio conocimiento de las políticas de educación superior a nivel nacional e internacional, capacidad política para aglutinar voluntades y para construir alianzas con actores sociales diversos en la búsqueda de soluciones a problemas del entorno y, por supuesto, la necesidad de formar líderes universitarios con un alto sentido de compromiso ético y social.

Marqués (2010) propone el análisis de los siguientes aspectos para el campo de la educación superior y las políticas públicas al respecto:

1. La investigación sobre el gobierno de las universidades y de los sistemas universitarios, cuestión esta última sobre la que hay menos trabajos realizados.
2. Estudios comparados sobre la gobernanza de las universidades y la de otro tipo de instituciones desde la perspectiva de la sociología de las organizaciones.
3. Semejanzas y diferencias entre las formas de gobierno imperantes en las universidades y en los sistemas políticos que las contienen.
4. Estudios sobre los estilos de liderazgo de los rectores y demás miembros significativos de la comunidad universitaria.
5. Los procesos de constitución de los equipos de conducción institucional: homogeneidad, diversidad, gabinetes de coalición, etc.
6. Estudios sobre los cuerpos colegiados y propuestas de construcción de ámbitos democráticos simbólicos y eficaces.
7. El alcance de la autonomía universitaria y el riesgo de aislamiento.

Para ello se hace necesario enfocar los esfuerzos en el ejercicio de la gestión desde el nivel institucional, con una visión sistémica. Es asimismo importante analizar actividades de evaluación institucional, contemplando el riesgo de que sus recomendaciones tiendan a homogeneizar objetivos, metas y estilos universitarios (Rodríguez et al., 2011; Rodríguez et al., 2013). Asimismo, coincidimos con Ordorika, Martínez y Ramírez (2011) cuando señalan que, para la transformación de la gestión del sistema universitario público se hace necesario dejar de lado las propuestas puramente académicas puesto que, al intentar hacerlas realidad, se vuelven a evidenciar los errores cometidos.

Metodología de la investigación: procedimiento, muestra y objetivos

Este trabajo se fundamenta en la búsqueda, recolección y análisis de la información generada en los diferentes espacios virtuales de cada una de las universidades, públicas y privadas existentes en los diferentes países que constituyen el objeto de estudio -Costa Rica, Cuba, El Salvador, México y Panamá- cuyas páginas Web exploradas en este caso podrían considerarse el universo virtual de la muestra. Se ha confeccionado un protocolo para la recolección de la información, dividido en dos campos de datos que contemplan tanto las características generales (centro de educación superior, carácter público o carácter privado, denominación de la actividad formativa, requisitos de acceso a la formación, destinatarios, duración, cuantía económica, objetivos) como las características específicas de la formación (modalidades de formación, estrategias utilizadas, competencias trabajadas y otros aspectos a considerar).

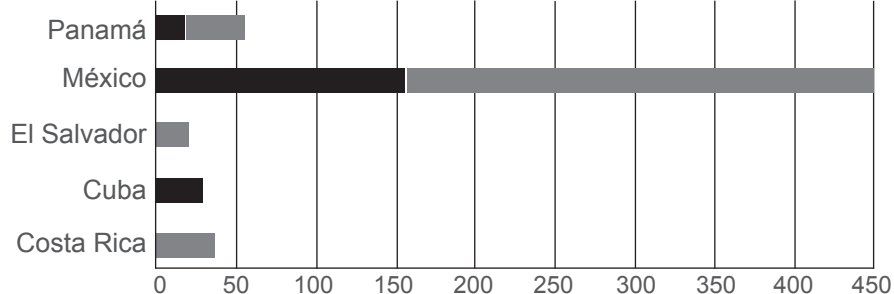
Somos conscientes de los inconvenientes y limitaciones asociados a las fuentes utilizadas (páginas no actualizadas, información incompleta), pero consideramos que cuenta a su favor el hecho de permitarnos obtener una rápida aproximación al estado de la situación presente en los países enmarcados en este estudio. Al respecto, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar las estructuras generadas para la formación de los gestores universitarios de los países referenciados, en el intento de realizar un relevamiento de las características generales de la misma: qué instituciones se encargan de la formación de los gestores, cuáles son los requisitos de acceso de las instituciones, qué miembros son los que tienen acceso a la formación, cómo se temporaliza, qué cuantía económica aporta el interesado que accede a dicha formación. Se contemplan los objetivos que persiguen las instituciones superiores y el momento de desarrollo de los mismos.
2. Obtener datos sobre las características específicas de la formación realizada en los países en cuestión, examinando la información relacionada con las modalidades de formación desplegadas, las estrategias utilizadas y las competencias a desarrollar.

Han sido examinadas las páginas Web de 750 centros de educación superior (facultades, institutos), tal como refleja el siguiente gráfico. El 28% de las páginas visitadas corresponde a centros públicos, y el 72% restante de carácter privado. La proporción entre los centros estudiados y los que proveen estructuras de formación para gestores universitarios es de 50/1; esto es, uno de cada cincuenta centros estudiados contempla formación para gestores universitarios.

Resultados

El principal requisito de acceso a la formación propuesto consiste en poseer una titulación universitaria, limitándose en algún caso a la especialidad o a la exigencia de ocupar un cargo directivo.

Cuadro nº 1**Nº de centros de educación superior públicos y privados analizados**

	Costa Rica	Cuba	El Salvador	México	Panamá
■ Nº de centros públicos de educación superior	2	31	1	156	20
■ Nº de centros privados de educación superior	37	0	22	442	39

En Costa Rica encontramos cinco centros de educación superior que contemplan formación en gestión universitaria, todos de carácter privado, lo que representa el 12,8% de la muestra estudiada en este país.

Cuadro nº 2

PAÍS	CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PÚBLICO	PRIVADO	DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Costa Rica	Universidad Central de Costa Rica		X	Maestría en Administración Educativa
	Universidad Florencio del Castillo		X	Maestría en Administración Educativa
	Universidad Hispanoamericana		X	Maestría en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa
	Universidad de La Salle		X	Maestría en Administración Educativa
	Universidad Nacional de Costa Rica		X	Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo

Sólo en dos de ellos se mencionan los requisitos de acceso, mientras que no constan los destinatarios de la formación ni el costo de la misma. En cuanto a la duración de la formación únicamente se recoge en uno de los centros, con una extensión de cinco trimestres.

En Cuba localizamos dos organismos públicos que cuentan con cursos de postgrado tal como se muestra en el Cuadro nº 3, que suponen el 6,45% de los centros revisados en este país. El primero de ellos, para el alumnado interesado en gestión de los procesos universitarios, ofrece una alternativa para la formación y superación de los directivos universitarios. El segundo, situado en el marco del proyecto Eurocubano "Consolidación y Fortalecimiento de las Capacidades Gerenciales Cubanas. PROFOR", contiene una modalidad para profesores de gestión que se imparte durante doce semanas intensivas a lo largo de un año.

Cuadro nº 3

PAÍS	CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PÚBLICO	PRIVADO	DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Cuba	Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez" - Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de Sancti Spiritus "Raúl Ferrer Pérez" (CECESS)	x		La formación y superación de directivos universitarios a través de la modalidad de estudio semipresencial de la Educación Superior.
	Ministerio de Educación Superior Cubano EFMD-ESADE: Consolidación y Fortalecimiento de las Capacidades Gerenciales Cubanas (PROFOR)	x		Nuevos Profesores: Fortalecer las capacidades docentes de profesores de gestión

De igual modo, en El Salvador son dos (el 8,7% de los centros inquiridos) los centros privados que se preocupan por la preparación de los directivos universitarios, disponiendo de cursos de postgrado con el rango de Maestrías tal como recoge el Cuadro nº 4. Ambas abarcan dos años de duración repartidos en cuatro ciclos y con un coste aproximado de 2.300 y 3.200 euros, respectivamente.

Cuadro nº 4

PAÍS	CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PÚBLICO	PRIVADO	DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
El Salvador	Universidad Pedagógica El Salvador (Facultad de Maestrías y Estudios de Postgrado)		X	Maestría en Administración de la Educación
	Universidad de Oriente El Salvador (Escuela de postgrado)		X	Maestría en Dirección de Empresas

El mayor número de centros lo encontramos en México, con un total de 598 centros rastreados de los cuales tan sólo 5 (0,84%) ofrecen formación destinada a la capacitación para el ejercicio de la función directiva universitaria.

La duración de los dos primeros, reseñados en el Cuadro nº 5, abarcan un período de 20 y 24 meses de duración, no especificándose el tiempo para los tres restantes. En cuanto al coste de la formación ofertada sólo el Instituto Tecnológico de Monterrey lo considera, con un valor de 1.120 euros para su Maestría en Administración de Instituciones Educativas.

Cuadro nº 5

PAÍS	CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PÚBLICO	PRIVADO	DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
México	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	X		Maestría en Desarrollo Educativo Doctorado en Educación
	Universidad del Valle de México		X	Maestría en Competitividad Organizacional. Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo
	Universidad España (UNES)		X	Maestría en Dirección y Administración Educativa
	Instituto Tecnológico de Monterrey		X	Maestría en Administración de Instituciones Educativas
	Universidad Americana del Noreste (UANE)		X	Maestría en Administración y liderazgo Maestría en efectividad organizacional Doctorado en Planeación y Liderazgo educativo.

Sólo uno de los cinco centros contempla una modalidad escolarizada, a tiempo completo, para la formación prescrita. De los cinco centros consignados en México involucrados en este tipo de formación, sólo uno es público.

En Panamá localizamos, como muestra el Cuadro nº 6, en la Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior (centro educativo de carácter privado), la Maestría en Ciencias de la Educación en Administración y Gestión Educativa, con una duración de un año, de carácter semipresencial que se lleva a cabo mediante módulos trimestrales con asignaturas cuya carga se reparte entre horas teóricas y prácticas.

Cuadro nº 6

PAÍS	CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PÚBLICO	PRIVADO	DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Panamá	Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior		X	Maestría en Ciencias de la Educación en Administración y Gestión Educativa

Conclusiones

Si centramos la atención en los objetivos que plantean los distintos centros educativos acerca de la formación que ofertan podemos extraer una docena de ellos que consideramos de interés para los propósitos perseguidos. Tales objetivos, que exponemos a continuación, pueden constituirse en descriptores de la diversidad e intencionalidad de las diversas acciones formativas analizadas:

1. Capacitar al alumno para planificar y evaluar el desarrollo efectivo de programas, procesos e instituciones educativas.
2. Liderar procesos académico-curriculares orientados a la calidad educativa de forma conjunta con los actores sociales para la atención de las necesidades detectadas dentro de un contexto social determinado.
3. Proponer estrategias viables y sostenibles para la solución de problemas bajo una visión ética y profesional, dirigidas al desarrollo humano de los actores sociales de la institución.
4. Aplicar principios de planificación que permitan definir la visión y misión institucionales, así como las estrategias para alcanzarlas.
5. Organizar planes estratégicos a corto, mediano y largo plazo que respondan a la visión, misión y filosofía institucionales. Asimismo, proponer procesos de cambio e innovación tendientes al mejoramiento de la educación.
6. Formar profesionales de la educación capaces de incidir en el desarrollo educativo, tanto en las instancias de gestión y planeación educativas nacionales o estatales como en las prácticas docentes y pedagógicas en el aula, en los distintos niveles y modalidades educativas.
7. Formar personas con preparación y visión organizativa capaces de generar en las empresas cambios sustanciales para su consolidación, orientando su potencial material y humano hacia los fines de la misma y aplicando los principios del desarrollo organizacional y de los sistemas de calidad y planeación estratégica en beneficio del personal y la empresa.
8. Asegurar la formación de profesionales altamente competentes, con un dominio pleno de conceptos y metodologías para la planeamiento de procesos educativos tanto del sector público como privado para realizar investigación sobre aspectos específicos de la educación y desarrollar proyectos de innovación educativa en todos los ámbitos de su ejercicio profesional, con el propósito de conducir a sus instituciones a posiciones de liderazgo nacional e internacional.
9. Implementar estrategias que incrementen la eficiencia y efectividad de las instituciones de educación superior mediante el uso óptimo de los recursos humanos, materiales y financieros.
10. Evaluar integralmente las instituciones de educación superior como medio para mejorar los procesos de toma de decisiones y la gestión y, por ende, la calidad educativa.
11. Realizar proyectos de investigación educativa sobre temas vinculados con la gestión de instituciones de educación superior.
12. Desarrollar habilidades de la gestión y dirección educativas asumiendo el papel de liderazgo y promoción de cambio para impulsar centros innovadores con excelente administración de servicios educativos.

En definitiva, podemos concluir que los rasgos de la formación del gestor universitario en los países estudiados comienza a tener un protagonismo, aunque lento, en el escenario formativo. Ello nos permite compartir con Vries e Ibarra (2004) la tesis de que, cada vez con mayor insistencia, existe una fuerte preocupación por la gestión y la formación de los gestores.

Para finalizar, y en función de la información obtenida en la investigación realizada, detectamos que:

- La mayoría (80%) de las páginas visitadas pertenecen a instituciones privadas co-responsables del proceso formativo, reflejo de una necesidad patente de la que se hace eco el sector privado más que el público.

-
- Hay escasez de información al tratarse, en muchos casos, de accesos públicos restringidos, lo que nos exige un trabajo con mayor amplitud de fuentes.
 - La oferta formativa específica en el ámbito de la gestión universitaria en los países visitados es exigua, tal como lo demuestra el hecho de que sólo el 2% de las universidades y centros analizados contempla algún tipo de formación en la línea investigada. Ni siquiera México, el país más extenso y poblado de la muestra, arroja un balance que pueda considerarse satisfactorio.
 - Se evidencia que las realidades de España y el resto de Europa en comparación con las del continente americano en lo referente a la preocupación e interés en la formación de los gestores universitarios son diferentes.
 - El requisito de acceso a la formación es variado ya que en unos casos consiste en poseer una titulación universitaria y, en otros, la exigencia es ocupar un cargo directivo.
 - En algunos programas formativos se aprecia cierta tendencia a establecer un perfil que armoniza la capacitación como profesionales de la educación superior con las tareas de gestión en ese sector educativo. Destacamos este esfuerzo de no segregar la práctica docente de la función directiva o gerencial.
 - La denominación que reciben en la mayoría de las acciones formativas detectadas es la de “Maestría”.
 - Los objetivos de la formación se relacionan con la eficiencia y efectividad de las instituciones de educación superior, para que su directivo asuma el papel de liderazgo y promoción de cambio e impulse ese centro hacia la innovación y la excelencia en administración de servicios educativos.
 - Las diversas formaciones hacen énfasis en los procesos de elaboración académica y curricular eficaces y en la evaluación de dichos procesos, con el fin de un mejor posicionamiento de las instituciones universitarias a nivel nacional e internacional.
 - En cuanto a las cuestiones relativas al liderazgo de recursos humanos se destaca la importancia de capacitar a los alumnos en la orientación del personal y la resolución de problemas.

Bibliografía

Acosta, A. (2009). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. ANUIES.

Altbach, P. G. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*, 27 (1-2), 154-168.

Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (2), 130-143.

Marquís, C. (2010). Sobre el Gobierno Universitario. *Gestión Universitaria*. 2 (3). http://www.gestuniv.com.ar/gu_06/v2n3a2.htm

Deem, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), 47-70.

De Vries, W. e Ibarra, E. (2004). La Gestión de la Universidad. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 9 (22), 575-584.

Krücken, G. y Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. En Drori, G., Meyer, J. y Hwang, H. (Ed). *Globalization and organization*. New York. Oxford University Press. Pp. 241-258

Mira, J., Galán, M., Van Kemenade, E. y Marzo, J. (2012). Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EEES. (Challenges and Information/Training Requirements for Managing and Governing Universities within the Framework of the EHEA). *Revista de Educación*, 357, 445-465.

Ordorika, I., Martínez, J. y Ramírez, R. (2011). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente. *Revista de la Educación Superior*, 40 (160), 51-68.

Rhoades, G. y Sporn, B. (2002). New Models of Management and Shifting Modes and Costs of Production: Europe and the United States. *Tertiary Education and Management*, 8, 3-28.

Rodríguez, J., Marrero, J., Alemán, J. y Aguiar, M. (2011). La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania. *Revista Educação Skepsis*, 3 (2), 1954-1978.

Rodríguez, J., Rodríguez, A., Artiles, J., Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar. Dificultades y necesidades. *Educar*. 1 (49), 105-125.

Salguero, L. (2008). Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las Universidades. *Revista de Educación*. 14 (27). 11-32.

¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de distintas estrategias

How is orthographic knowledge acquired? A comparative study of different strategies

Beatriz Diuk

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora adjunta de la cátedra Didáctica de la Lengua, carrera de Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín.

Marina Ferroni

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Becaria de Investigación de la Universidad Nacional de San Martín.

Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Didáctica de la Lengua, carrera de Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín.

Milagros Mena

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Profesora Ayudante de la cátedra Introducción a las Prácticas Psicopedagógicas, Carrera de Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín.

Fecha de recibido: 15/01/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

El presente trabajo se propuso analizar el impacto de diferentes modalidades de aprendizaje sobre la adquisición de conocimiento de la ortografía de las palabras. Para ello, 30 niños que cursaban el 3.er año de la escolaridad primaria participaron de sesiones de aprendizaje de pseudopalabras con ortografía compleja mediante tres condiciones: lectura, lectura más escritura manuscrita y lectura más escritura con fichas. Tres días después de las sesiones de aprendizaje se evaluaba si efectivamente los niños habían podido almacenar la forma ortográfica de las pseudopalabras a las cuales se vieron expuestos. Para ello se administró una prueba de escritura de las pseudopalabras al dictado y una prueba de decisión léxica en la que los niños debían identificar, entre cuatro opciones, los ítems que se les habían presentado en las sesiones de aprendizaje.

El análisis de los datos mostró que los niños se desempeñaron por encima del nivel de azar en las pruebas de post- test. La comparación de los puntajes en las distintas condiciones reveló diferencias significativas entre las condiciones de lectura y escritura con fichas a favor de esta última. No se encontraron diferencias significativas entre la lectura y la escritura manuscrita ni entre las dos condiciones de escritura.

Los datos obtenidos sugieren que si bien la lectura y la escritura manuscrita constituyen vías para la adquisición de conocimiento ortográfico, la escritura de las palabras con fichas resultó un mecanismo más potente. Se considera que en esta tarea, la búsqueda de cada una de las letras necesarias para formar las pseudopalabras implicaba un uso adicional de recursos atencionales, hecho que impactaría significativamente en el aprendizaje ortográfico.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje ortográfico, recodificación fonológica, escritura, procesos motores, recursos atencionales.

Abstract

The aim of the present study was to analyze the impact of different learning modalities in the acquisition of orthographic knowledge. Thirty students in the third grade of primary education participated in pseudowords learning sessions, said words having a complex spelling. Such learning sessions were held under three modalities: reading, reading plus handwriting and reading plus spelling with letter tiles. Three days after each learning session, children were post-tested in order to determine whether they had been able to “store” the spelling of those pseudowords they had been exposed to. To such end, children were subjected to a written test where they were requested to spell the words upon dictation as well as to a lexical-decision test where they were requested to identify, out of four options, the pseudowords they had been exposed to during the learning sessions.

Results showed that children performed above chance level in all post-tests. The comparison of scores in the different learning conditions revealed significant differences from the statistic viewpoint between reading and spelling with letter tiles, in favor of the latter. No differences were found either between the reading and the handwriting conditions, or between both handwriting options.

The data thus obtained suggest that even though reading and handwriting give rise to orthographic learning, spelling with letter tiles provides a more powerful learning mechanism. It is considered that as children had to search for each necessary letter in order to spell the pseudowords, this implied the use of additional attentional resources which would be responsible for enhanced orthographic learning.

KEYWORDS: *Orthographic learning, phonological recoding, writing, motor processes, attentional resources.*

Introducción

El objetivo del presente trabajo es contribuir a la comprensión de la adquisición de conocimiento ortográfico en español. Más específicamente, el presente estudio se propone analizar el impacto de diferentes modalidades de aprendizaje de palabras con ortografía compleja (lectura, lectura más escritura manuscrita o lectura más escritura con equipo de letras).

Las palabras con ortografía compleja son aquellas palabras que incluyen correspondencias inconsistentes entre fonemas y grafemas, es decir, correspondencias en las cuales a un mismo fonema puede corresponder más de un grafema (en el español rioplatense, por ejemplo, /s/ como <S> o como <C>).

Para poder escribir palabras con ortografía compleja de forma convencional, los sujetos deben poseer representaciones ortográficas de esas palabras. Se considera que todo lector experto cuenta con un léxico mental, una especie de diccionario donde alberga las “entradas” correspondientes a cada palabra: estas entradas incluyen representaciones fonológicas (la forma sonora), semánticas (el significado) y ortográficas (la forma escrita convencional) (Perfetti, 1992).

¿Cómo se adquieren estas representaciones ortográficas? Share (1999; 2004; 2008; 2011) ha propuesto la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta, según la cual las representaciones ortográficas de las palabras se construyen a través de las lecturas reiteradas de las mismas. En este marco se considera que existen dos mecanismos fundamentales para leer palabras: las palabras ya conocidas -para las cuales el lector cuenta con representaciones ortográficas- se leen a través de un procesamiento directo sin pasar por una lectura letra por letra; y para las palabras desconocidas o las pseudopalabras -palabras inventadas que no existen en la lengua pero que se pueden leer y que suelen emplearse en situaciones de investigación- se utiliza la recodificación fonológica, es decir, el proceso por el

cual las letras que componen una palabra son convertidas en sonidos en base a las reglas de correspondencia grafema-fonema, y estos sonidos son ensamblados (“unidos”) para su pronunciación (Herrera, Martos & Defior, 2000; Ferreres, Martínez Cuitiño, Jacobovich, Olmedo & López, 2003; Signorini & Piacente, 2001).

La propuesta de Share (1999; 2004; 2008; 2011), entonces, consiste en considerar que las palabras pasan por el siguiente proceso: cuando son no familiares para el sujeto, éste las recodifica fonológicamente. Luego de sucesivas remodificaciones, los sujetos forman representaciones ortográficas de esas palabras y las mismas se convierten en palabras familiares que pueden leerse por la vía directa.

Para poner a prueba la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta, Share (1999) diseñó una situación experimental en la cual niños en proceso de adquisición de la lengua escrita leen en voz alta textos breves que contienen una pseudopalabra. Dado que una pseudopalabra es una palabra inventada, necesariamente su forma ortográfica es nueva para el niño. El objetivo del experimento es ver si el hecho de leerlas dentro de los textos permite que se formen representaciones ortográficas. Para ello, tres días después de la situación de lectura, se evaluaba si efectivamente los niños habían aprendido la forma ortográfica de la pseudopalabra que se les había presentado. Para ello readministraban dos pruebas: una prueba de escritura de la pseudopalabra al dictado y una prueba de decisión léxica; una prueba en la que se presenta a los niños diversas pseudopalabras y deben identificar la que habían leído dentro del texto.

Los resultados de diversos estudios que utilizaron esta situación experimental mostraron que los sujetos habían almacenado las representaciones ortográficas de las pseudopalabras que habían recodificado, ya que el desempeño en las pruebas de decisión léxica y de escritura del post-test estuvo por encima del nivel de azar.

La hipótesis propuesta por Share (1995; 1999; 2004; 2008; 2011) ha sido testeada en ortografías transparentes, en las cuales las correspondencias entre fonemas y grafemas poseen un alto grado de consistencia (Share, 1999; 2004; Share & Shalev, 2004) y en ortografías opacas en las cuales existe un alto número de palabras irregulares que no se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema (Bowey & Miller, 2007; Bowey & Muller, 2005; Cunningham, 2006; Cunningham, Perry, Stanovich & Share, 2002; Kyte & Johnson, 2006; Nation, Angell & Castles, 2007). En todas estas investigaciones se obtuvieron resultados que otorgan sustento empírico a la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta.

Ahora bien, los resultados de algunos estudios que utilizaron la situación experimental de Share (Nation et al., 2007; Ferroni & Diuk, en prensa) sugirieron que no puede sostenerse una “versión fuerte” de la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta: se encontró que los sujetos forman representaciones ortográficas de algunas pseudopalabras pero no de otras.

Así, por ejemplo, en el estudio de Ferroni y Diuk (en prensa), se pidió a 46 niños que cursaban el 3.er grado de la educación primaria que leyeran 6 narraciones breves dentro de las cuales se presentaban pseudopalabras con ortografía compleja. Cuando se promedió el desempeño en el post-test de todas las pseudopalabras, se obtuvo evidencia a favor de la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo de autoaprendizaje. Sin embargo, un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada una de las pseudopalabras mostró que el desempeño se encontraba afectado por las características de las correspondencias entre los sonidos y las letras que se debían representar. Más específicamente, se vio que cuando entre los posibles grafemas a representar alguno era mucho más frecuente que los otros (por ejemplo, para el fonema /s/, el grafema <S> es mucho más frecuente que <C> o <Z>), los niños no almacenaban las pseudopalabras con los grafemas menos frecuentes (<C> o <Z>).

En la prueba de dictado posterior a la lectura, los sujetos tendían a escribir la pseudopalabra con la letra más frecuente (por ejemplo, escribían Tusial) a pesar de haberla leído con una letra poco frecuente (Tuzial). Esto no sucedía cuando los dos grafemas posibles tenían una frecuencia similar (por ej., para el sonido /ll/ los grafemas <Y> y <LL> tienen una frecuencia muy parecida). En estos casos, los niños tendían a almacenar la pseudopalabra con el grafema que habían leído (tanto los niños que habían leído Yutosa como Llutosa podían almacenar la pseudopalabra de manera correcta).

Para interpretar estos resultados se consideró que un grafema mucho más frecuente que los posibles grafemas alternativos dificulta el recuerdo de los menos frecuentes, al menos en la situación experimental propuesta por Share (1999) en la cual los niños se limitaban a leer las pseudopalabras.

¿Cómo se adquieren entonces las representaciones ortográficas de las palabras con grafemas poco frecuentes? Existe un considerable número de estudios que exploraron otras modalidades de aprendizaje de la forma ortográfica de las palabras, más allá de la lectura. Algunos de estos trabajos proponen que sería la escritura un mecanismo con mayor potencia.

Así por ejemplo, Shahar-Yames y Share (2008) realizaron un estudio con niños de 3.er grado hablantes de hebreo, a quienes se les presentaron pseudopalabras con ortografía arbitraria mediante tres condiciones: escritura, lectura y una condición control. Los sujetos de la condición de escritura mostraron un mayor aprendizaje de la forma ortográfica de las palabras que los demás.

Se ha sostenido que la escritura de las palabras produce un impacto en el aprendizaje ortográfico dada la importancia que la programación motora propia de esta tarea tendría en la formación de representaciones ortográficas de las palabras (Kurlat & Politis, 2005). Se sugiere que los movimientos realizados al trazar las letras de las palabras generarían patrones motores que conectarían las representaciones fonológicas (las representaciones de los sonidos de las palabras) y las nuevas representaciones ortográficas (Bara, Gentaz & Colé; 2007; Bara, Gentaz, Colé & Sprenger-Charolles, 2004; Berninger et al., 1992; Cunningham & Stanovich, 1991; Fredembach, de Boisferon & Gentaz, 2009; Shahar-Yames & Share, 2008; Share, 2011).

Ahora bien, se han formulado otras hipótesis para explicar cómo la escritura contribuiría a formar representaciones ortográficas. Se ha sostenido que el aspecto fundamental puede no ser la programación motora que se da en la escritura manuscrita sino el nivel de atención que demanda la escritura, dado que es más lenta y secuenciada que la lectura. Esta mayor atención a la tarea daría lugar a mayores posibilidades de formar y almacenar representaciones ortográficas de las palabras. Según esta hipótesis, la escritura manuscrita tendría el mismo efecto que escribir palabras utilizando equipos de letras.

Vaughn, Schumm y Gordon (1992; 1993) y Masterson y Apel (2006) en estudios realizados con sujetos de 2.º grado y de preescolar respectivamente encontraron que el aprendizaje ortográfico por medio de la escritura de palabras era independiente de la modalidad de producción (escritura manuscrita o en un teclado de computadora).

Por su parte, Berninger y colaboradores (1998) llevaron a cabo sesiones de entrenamiento ortográfico en las cuales los niños debían escribir palabras con diferentes tipos de complejidad ortográfica en el teclado de una computadora o a mano. Los investigadores observaron que, si bien las palabras simples (es decir, con correspondencias sencillas entre fonemas y grafemas) fueron mejor aprendidas mediante la escritura manual, las palabras con ortografía compleja fueron mejor aprendidas en la condición de escritura en un teclado.

A pesar de que existe un considerable número de estudios que han analizado diferentes formas de aprender la ortografía de las palabras, no se conocen en español estudios que hayan comparado la adquisición de representaciones ortográficas a través de distintas situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, el presente estudio se propone comparar la eficacia, sobre la

adquisición de representaciones ortográficas, de tres condiciones: exclusivamente la lectura, la lectura más la escritura manuscrita, o la lectura más la escritura con un equipo de letras. Con esto se busca lo siguiente:

1) Analizar si la escritura, además de la lectura, da lugar a la formación y el almacenamiento de representaciones ortográficas de las palabras.

2) Explorar la relación entre la escritura y la formación de representaciones ortográficas comparando una situación de aprendizaje ortográfico mediante la escritura manuscrita, la cual implica la posible reproducción de patrones grafo-motores, con otra situación (escritura con fichas) en la cual se estaría involucrando el procesamiento secuencial de alta demanda atencional propio de la escritura pero sin el componente de un patrón grafo-motor específico.

Metodología

Sujetos

Este estudio se llevó a cabo con 32 sujetos que cursaban el 3.er grado de enseñanza primaria en una escuela de Buenos Aires. Con anterioridad al comienzo de las sesiones de evaluación, las familias de los niños firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que éstos participaran en el proyecto de investigación. Los niños participantes manifestaron su asentimiento en forma verbal y en todo momento la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño de la evaluación. Dos niños no pudieron completar las tres sesiones de aprendizaje y por lo tanto fueron excluidos de la muestra. La misma quedó conformada definitivamente por 30 sujetos. Todos los participantes eran hispanohablantes nativos.

Mediante la administración de una prueba de lectura de pseudopalabras (Test LEE, Defior Citoler et al., 2006) se controló que los sujetos tuvieran un nivel de recodificación fonológica acorde a su edad. Se observó un desempeño superior al 91% (DE = 6,27), hecho que sugiere un adecuado desarrollo de los mecanismos de recodificación fonológica de los sujetos de la muestra escogida.

Diseño

Se trata de un diseño intrasujetos en el cual los niños participaban de sesiones de aprendizaje de pseudopalabras con ortografía compleja en tres diferentes condiciones: lectura, lectura más escritura manuscrita y lectura más escritura con equipos de letras.

Cada participante fue expuesto a 4 pseudopalabras en cada una de las tres condiciones (total de 12 palabras). Tanto las pseudopalabras meta (es decir, las pseudopalabras seleccionadas para que los niños aprendieran en las sesiones de aprendizaje) como cada una de las condiciones de aprendizaje iban rotando entre sesiones para neutralizar cualquier variable sin controlar. Asimismo, cada pseudopalabra meta aparecía en una de sus dos versiones homófonas (por ej. Gientado o Jientado). La mitad de la muestra era expuesta a una versión de la pseudopalabra y la otra mitad a la otra.

Las pseudopalabras meta se encontraban incluidas en oraciones, por ejemplo, Silfosa era una nube que no podía viajar por el cielo.

Cada sujeto participó de 3 sesiones de aprendizaje ortográfico. Tres días después de realizadas las sesiones se evaluaba si efectivamente los sujetos habían aprendido las pseudopalabras meta.

Sesiones de aprendizaje

Lectura. Los niños leían en voz alta un par de oraciones en las cuales se encontraban incluidas las pseudopalabras meta (por ejemplo: Hecna era una bruja. Los chicos le tenían miedo a Hecna). Los sujetos leían en voz alta el par de oraciones 2 veces (total de 4 veces que recodificaban la pseudopalabra meta).

Lectura y escritura manuscrita. Los niños leían una oración que incluía la pseudopalabra meta (por ejemplo: Tucial es el malabarista del circo más grande del mundo) y luego debían escribir la pseudopalabra de forma manuscrita 2 veces a partir del recuerdo. En caso de error en la escritura, la evaluadora realizaba una “devolución” (feedback) al sujeto garantizando una recodificación precisa.

Lectura y escritura con fichas. En esta condición, los niños leían una oración que incluía la pseudopalabra meta (por ejemplo: Pibauno es un palomo que le roba comida a sus amigos) y luego debían formar dicha pseudopalabra con fichas que contenían letras. Una vez que formaban la pseudopalabra, la evaluadora volvía a mezclar todas las letras (incluidas las que se habían utilizado segundos antes para el armado de la pseudopalabra meta la primera vez) y el niño debía realizar una nueva búsqueda para formar la pseudopalabra por segunda vez. En caso de error, la evaluadora realizaba una devolución al sujeto garantizando una recodificación precisa.

Pseudopalabras meta

Para la selección de las pseudopalabras que los niños debían aprender en las sesiones de aprendizaje se realizó un estudio previo en el cual a 27 sujetos que cursaban 2.º grado se les presentaron pares de pseudopalabras con igual sonido pero diferente escritura (por ejemplo: Alorajis y Aloragis). Este par de pseudopalabras siempre incluía una correspondencia inconsistente, es decir, un sonido que puede ser representado por más de una letra. Luego de presentadas las pseudopalabras, se preguntaba a los sujetos qué pseudopalabra se parecía más a una palabra real del idioma español. El objetivo de este estudio fue elegir para las sesiones de aprendizaje pseudopalabras que no fueran muy diferentes a los patrones fonológicos y ortográficos de la lengua, hecho que haría muy llamativa a la pseudopalabra y, por ende, más fácilmente reconocible; ni tampoco muy parecida a alguna palabra del idioma, hecho que haría a las pseudopalabras meta fácilmente asociables a alguna palabra existente. Se registraron las respuestas de los niños y se seleccionaron 12 pares de pseudopalabras que se convirtieron en las palabras meta, es decir, pseudopalabras que se incluirían en las sesiones para que los sujetos aprendieran.

Post-test

Tres días después de las sesiones de aprendizaje de las pseudopalabras meta se administraron dos pruebas (decisión léxica y dictado de las pseudopalabras meta) para medir si se había producido aprendizaje ortográfico y para analizar si se habían producido diferencias entre las distintas condiciones de aprendizaje.

Decisión léxica

Se presentó a cada sujeto una serie de láminas en las cuales se encontraban la pseudopalabra meta (por ejemplo, Silfosa), su pseudohomófono (Cilfosa) y dos distractores (Gilfosa y Filsosa). Los dos distractores fueron diseñados con diferentes criterios: uno de ellos contenía una letra gráficamente similar al grafema meta (Gilfosa cuando la pseudopalabra meta era Cilfosa) y el otro contenía las mismas letras que la pseudopalabra meta pero dos de ellas se encontraban rotadas (Filsosa cuando la pseudopalabra meta era Silfosa). Ambos constituían distractores visuales.

Para la mitad de la muestra, una versión de la pseudopalabra era la “correcta”; en tanto para la otra mitad de la muestra, el objetivo “correcto” era la escritura alternativa de la pseudopalabra. Los ítems fueron presentados en una fuente diferente a la utilizada en los textos originales para que el reconocimiento no se viera facilitado por las similitudes en la tipografía.

Dictado

En esta prueba, la evaluadora preguntaba a los sujetos si recordaba alguno de los nombres de los personajes que había leído en las oraciones (pseudopalabra meta). Si el niño o niña no recordaba la pseudopalabra meta la evaluadora le facilitaba la primera sílaba de la misma. Si, aun así el sujeto no recordaba la pseudopalabra meta, la evaluadora la decía y el niño debía escribirla. Se recordaba a los sujetos que debían tratar de escribir la palabra respetando la forma que había leído. Se asignaba un punto a cada pseudopalabra meta escrita de la misma manera que había aparecido en las oraciones.

Procedimiento

La primera autora de este trabajo fue la evaluadora de los sujetos de la muestra.

Cada sujeto participó de 4 sesiones consecutivas separadas entre sí por intervalos de tres días. En la primera sesión, cada niño participó de una sesión de aprendizaje de 4 pseudopalabras en una de las 3 condiciones planteadas. En la segunda y tercera sesión, se realizó el post-test de las pseudopalabras de la sesión anterior más la exposición a 4 nuevas pseudopalabras en otra de las condiciones experimentales planteadas. En la sesión 4 se administró el post-test de la sesión 3.

Como se indicó más arriba, las sesiones se llevaron a cabo respetando un intervalo de tres días. Las mismas tuvieron lugar en horario escolar, en un aula vacía de la escuela a la cual asistían los niños.

Resultados

En primer lugar, se analizaron las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en las tareas administradas. Este análisis permitió observar que las medidas que se alejaron significativamente de la distribución normal asintótica fueron los resultados de las pruebas de dictado en la condición de lectura más escritura a mano (Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.370; p = .047) y en la condición de lectura más escritura con fichas (Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.549; p = .016 para la prueba de decisión léxica). Los análisis de datos que incluían las medidas señaladas se realizaron, consecuentemente, mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

Para el análisis de los resultados obtenidos en el post-test se consideró que puntajes superiores al 50% en la prueba de dictado de las pseudopalabras meta y puntajes superiores al 25% en la prueba de decisión léxica corresponden a un desempeño por encima del nivel de azar. Esto responde al hecho de que en la prueba de dictado los sujetos pueden optar por dos formas posibles de escribir el ítem en tanto en la tarea de decisión léxica hay cuatro posibles respuestas. En la Tabla 1 se presentan los datos obtenidos en el post-test (medias y desvíos estándar en porcentajes).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las medidas obtenidas en el post-test de aprendizaje ortográfico (decisión léxica y dictado)

Condición	Decisión léxica <i>M (DE)</i>		Dictado <i>M (DE)</i>	
Lectura	52.50	31.72	70.00	26.58
Lectura y escritura manuscrita	47.50	30.33	64.65	30.26
Lectura y escritura con fichas	60.41	32.90	82.60	20.55

Con el objeto de comparar la eficacia de las distintas modalidades de aprendizaje en el posterior desempeño de los niños, se realizó una serie de pruebas t de muestras relacionadas comparando las medias obtenidas en la prueba de decisión léxica y una serie de pruebas no-paramétricas de contraste (U de Wilcoxon) entre las medias obtenidas en las pruebas de dictado. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los resultados de la condición de lectura y la condición de escritura con fichas a favor de esta última condición ($Z= 2.101$, $p= .036$ para el desempeño en la prueba de escritura del post-test y $t(22) = 2.235$, $p= .029$ para el desempeño en la prueba de decisión léxica del post-test). No se encontraron diferencias significativas entre la condición de escritura a mano y lectura ($Z= .982$, $p= .022$) ni entre las condiciones de escritura manuscrita y escritura con fichas ($Z= 1.712$, $p= .086$).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue contribuir a la comprensión de la adquisición de conocimiento ortográfico en español. Se buscó, específicamente, analizar el impacto de diferentes modalidades de aprendizaje (lectura, lectura más escritura o lectura más escritura con equipo de letras) sobre el aprendizaje de pseudopalabras con ortografía compleja.

Para ello, 30 sujetos hispanohablantes que cursaban el 3.er grado de la escuela primaria participaron de sesiones de aprendizaje ortográfico mediante tres condiciones diferentes. Tres días después de las sesiones de aprendizaje, los sujetos se sometían a una prueba de decisión léxica y a una prueba de dictado de las pseudopalabras presentadas.

Los resultados mostraron, en primer lugar, que los sujetos se desempeñaron por encima del nivel del azar en el post-test en las tres condiciones (lectura, lectura escritura manuscrita y lectura y escritura con equipo de letras). Esto significa que en las tres condiciones hubo algún nivel de aprendizaje de la forma ortográfica de las pseudopalabras presentadas.

Los datos obtenidos en la condición de lectura, al igual que en estudios anteriores, proporcionan evidencia empírica sobre la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta (Bowey & Muller, 2005; Cunningham, 2006; Cunningham, Perry, Stanovich, & Share, 2002; Kyte & Johnson, 2006; Nation, Angell & Castles, 2007; Share, 1999; 2004; Share & Shalev, 2004).

Por otro lado, los resultados del presente estudio sugieren que existen otras formas además de la lectura a partir de las cuales los sujetos forman representaciones ortográficas de las palabras a las que se ven expuestos. En efecto, los niños también evidenciaron haber aprendido la forma ortográfica de las pseudopalabras que habían escrito a mano o con equipos de letras.

Ahora bien, los datos obtenidos no mostraron diferencias significativas entre aquellas pseudopalabras que los sujetos habían leído solamente y aquellas pseudopalabras que habían escrito a mano. Es decir, contrariamente a otras investigaciones realizadas (Cunningham, 1990; Yahar Shames & Share, 2004), no se encontró evidencia de que la escritura manuscrita fuera una forma de aprendizaje con mayor potencia que la lectura.

Los estudios en los que se halló que la escritura manuscrita daba lugar a un mayor aprendizaje que la lectura interpretaron este resultado de dos maneras.

Por una parte, los autores explicaron los resultados como consecuencia de la incidencia de los procesos motores en el aprendizaje ortográfico (Cunningham, 1990; Yahar Shames y Share, 2004). Los resultados obtenidos en el presente estudio no otorgan apoyo a esta hipótesis. Por otra parte, no resultaría erróneo entonces plantear una explicación alternativa al mayor aprendizaje encontrado en estudios previos en la situación de escritura por sobre la de lectura. Esta explicación se relaciona con el hecho de que entre los niños pequeños, para quienes la escritura no constituye un mecanismo automático, la condición de aprendizaje de pseudopalabras mediante la escritura daría lugar a que los sujetos realizaran un análisis más exhaustivo y atento de la palabra, lo que permitiría destinar mayores recursos atencionales en comparación al análisis “abreviado” que tendría lugar durante la lectura (Yahar Shames & Share, 2004).

Ahora bien, los sujetos que participaron del presente estudio reproducían muy velozmente la forma escrita de las pseudopalabras. Este hecho permitiría pensar que la automatización del proceso de escritura manuscrita que estos niños pusieron en evidencia determinó que no se destinaran mayores recursos atencionales al escribir que al leer.

En este sentido, los datos obtenidos sí señalaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la condición de lectura y la condición de escritura con equipo de letras. Sería posible pensar que dicha modalidad permite que los sujetos analicen detenidamente y de manera exhaustiva las pseudopalabras a aprender. La condición de escritura con equipo de letras, en la cual los niños debían armar las pseudopalabras buscando cada letra originó que tuvieran que detenerse con mayor atención en la construcción de las pseudopalabras.

Esta idea coincide con el planteo de Berninger y colaboradores (1998) de que el aprendizaje ortográfico podría depender fuertemente de los recursos de atención de un sujeto.

El presente trabajo posee importantes implicancias pedagógicas. En primer lugar, los resultados arrojados en el presente estudio sugieren que existen formas diversas de aprender la ortografía de las palabras.

En segundo lugar, los datos del presente trabajo proporcionan evidencia de que las modalidades de aprendizaje ortográfico con mayor potencia no serían aquellas con un alto nivel de automatización, como la lectura y la escritura, sino aquellas modalidades en las cuales sea necesario realizar un análisis exhaustivo y pausado de los grafemas que incluyen las palabras a aprender.

Bibliografía

- Bara, F., Gentaz, E. & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children from low socioeconomic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 643-663.
- Bara, F., Gentaz, E., Sprenger-Charolles & Colé, P. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition. *Cognitive Development*, 19, 433-449.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Brooks, A., Abbott, S., Reed, E., Rogan, L. & Graham, S. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Bowey, J. A. & Miller, R. (2007). Correlates of orthographic learning in third-grade children's silent reading. *Journal of Research in Reading*, 30, 115-128.
- Bowey, J. A. & Muller, D. (2005). Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders silent reading: A critical test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 203-219.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56-77.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology*, 82, 159-162.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. & Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185-199.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G. & Serrano Chica, F. D. (2006). Test de lectura y escritura en español. Buenos Aires, Paidós.
- Ferreres, A., Martínez Cuitiño, M., Jacobovich, S., Olmedo, A. & López, C. (2003). Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1, 37-52.
- Ferroni, M. & Diuk, G. (en prensa). Recodificación fonológica y formación de representaciones ortográficas en español. *Revista Psykhé*.
- Fredembach, B., de Boisferon, A. H. & Gentaz, E. (2009). Learning of arbitrary association between visual and auditory novel stimuli in adults: The "bond effect" of haptic exploration. *PLoS ONE*, 4(3), e4844. Obtenido de www.plosone.org el 6 de mayo de 2010.
- Herrera, L., Martos, F. & Defior, S. A. (2000). Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*, 67, 55-63.
- Kurlat, V. & Politis, D. (2005). Alteraciones de la programación motora de la escritura. *Revista española de Neuropsicología*, 7(2), 100-115.
- Kyte, C. S. & Johnson, C.J. (2006). The role of phonological recoding in orthographic learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 166-185.
- Masterson, J. & Apel, K. (2006). Effect of Modality on Spelling Words Varying in Linguistic Demands. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 261-277.

Nation, K., Angell, P. & Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71-78.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shahar-Yames, D. & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31, 22-39.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.

Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-289.

Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82.

Share, D. L. (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self teaching hypothesis. En S. A. Brady, D. Braze & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. (pp. 45-68). New York, NY: Psychology Press.

Share, D. L. & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17(7-8), 769-800.

Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5-29.

Vaughn, S., Schumm, J. & Gordon, J. (1992). Early spelling acquisition: Does writing really beat the computer? *Learning Disability Quarterly*, 15, 223-228.

Vaughn, S., Schumm, J. & Gordon, J. (1993). Which motoric condition is most effective for teaching spelling to students with and without learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 191-198.

Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico

Video games in six full-time Primary Schools: A bridge between socio-cultural and didactic-pedagogical activities

Nancy Geymonat Vignolo

Master en Educación y Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Maestra en Educación Común. Maestra Dinamizadora del Plan CEIBAL, CEIP. Docente Orientador Educacional y Profesora de Informática en el Instituto de Profesores "Artigas". Profesora de Informática, CES.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Los videojuegos forman parte de las actividades lúdicas de los niños de la sociedad actual, quienes pueden pasar horas jugando con ellos y concentrarse intensamente en los mismos. Varios autores se han preguntado por qué no usarlos en la enseñanza. El programa de Educación Primaria señala que el juego debe ser desarrollado de manera intencional por los docentes como contenido y como estrategia metodológica importante.

En la evaluación del Plan CEIBAL los niños manifiestan que lo que más les interesa de las XO son los juegos. La investigación realizada en el año 2012 en seis escuelas de tiempo completo tuvo como objetivo indagar sobre el empleo de los videojuegos por parte de los docentes en las aulas de este tipo de escuelas. Se buscó obtener información sobre si en esas escuelas existe relación entre este tipo de actividades lúdicas y la enseñanza. En esos casos se indagaron los propósitos de los docentes al planificar actividades que los incorporaran y en qué escenarios tal cosa se llevaba a cabo.

El diseño de la investigación fue exploratorio y descriptivo. La metodología que se utilizó fue mixta, a través de una muestra intencional compuesta por seis escuelas de tiempo completo de Montevideo de contextos diferentes. Más que la representatividad estadística se buscaron ejemplos de prácticas de enseñanza con videojuegos. Para la recolección de los datos se utilizaron encuestas, entrevistas, observación y análisis de los juegos empleados. Los dos primeros fueron los instrumentos más importantes de esta investigación.

Como resultado se descubrieron distintos escenarios: construcción de conocimientos, aplicación, evaluación, integración social y de recreación, con los propósitos de motivar, facilitar el aprendizaje, aplicar conocimientos, evaluar y recrear, los que serán desarrollados en este artículo.

PALABRAS CLAVE: videojuegos, enseñanza, propósitos, Plan CEIBAL, tecnologías

Abstract

Video games are part of recreational activities of children in today's society. They can spend hours playing video games and concentrate on them intensely. Several authors have wondered why not to use video games in education. The Primary Education curriculum notes that games should be developed intentionally by teachers both as a content in itself and as a methodological strategy.

At the Plan CEIBAL's assessment, children say that what interest them the most of the XO laptops are the games. The research conducted in 2012 at six full-time schools aimed at analyzing the use of video games by teachers in the classroom.

Information was collected in order to know whether, in these particular schools, there was a link between recreational activities and teaching. In those particular cases the purpose was to get to know what teachers aimed at when planning activities which included videogames and in what scenarios they were carried out.

The design of this research was exploratory and descriptive. A mixed methodology was used through a purposive sample composed of six full-time schools in Montevideo of different social environments. Examples of teaching practices with video games were sought rather than statistical representativeness. Data collection was carried out through surveys, interviews, observation and analysis of the games used in the class. Surveys and interviews were the most important tools for this research.

As a result different learning areas could be related to the use of videogames such as knowledge construction, implementation, evaluation, social integration and recreation, with the purposes of: motivating children, facilitating learning processes, applying knowledge, evaluating and recreating, which will be developed in this article.

KEYWORDS: video games, teaching purposes, Plan CEIBAL, technologies

Introducción

El presente trabajo es fruto de la investigación titulada “¿A qué jugamos hoy? Los videojuegos en XO en seis Escuelas de Tiempo Completo: de lo sociocultural a lo didáctico pedagógico” (Geymonat, 2013), que realizáramos en los años 2011-2012 y que se enmarcó dentro de la línea de las tecnologías educativas, dicha investigación vinculada con el Plan Ceibal¹.

La idea de investigar sobre esta temática surgió de la lectura de los resultados de la evaluación del Plan CEIBAL efectuada en el año 2010, donde se constatan las preferencias de los niños por Internet y, en especial, por los juegos digitales, ya sea tanto los que “descargan” en las computadoras portátiles (XO) como los juegos en línea.

Como propósito nos planteamos “indagar si los docentes emplean los videojuegos en sus clases, y si lo hacen, cómo, cuándo y qué intencionalidad tienen” (Geymonat, 2013, 14).

Antecedentes

En la búsqueda de tesis académicas nacionales e internacionales no se hallaron, a nivel nacional, investigaciones que relacionaran “videojuegos” con prácticas de enseñanza. Sin embargo, se constató que los videojuegos son considerados instrumentos para la enseñanza tanto en el Portal CEIBAL como en el Portal Uruguay Educa, ambos portales educativos oficiales de Uruguay.

Por el contrario, en el ámbito internacional fueron abundantes los hallazgos de tesis de Maestría y de Doctorado que coinciden en indicar el potencial educativo que poseen los videojuegos, y que señalan que la utilización de algunos de ellos puede estimular el desarrollo de

habilidades y competencias. Todos estos hallazgos resaltan el valor que tienen los videojuegos para motivar el aprendizaje de contenidos de diferentes áreas del conocimiento y el tratamiento de temas tales como familia, valores, drogadicción, respeto a las reglas, etc.

Revisión bibliográfica

Al realizar la revisión bibliográfica los autores que sobresalen a nivel internacional son Bartolomé (1999), Prensky (2001), Wolf (2005), Gros (2008), Litwin (2009), Piscitelli (2009), Jackson y Montero (2010) y Lacasa (2011) entre otros.

Para Pilar Lacasa (2011), con los videojuegos la persona puede pensar de forma “apasionada”. Por ese motivo, plantea la posibilidad de utilizarlos en el plano educativo. Según Gros (2008), estos juegos pueden proporcionar al alumno un importante instrumental de autoaprendizaje que lo prepararía para afrontar otras situaciones de aprendizaje. Según Molinas (en Litwin, 2009), llevan al alumno a reflexionar sobre las acciones y las decisiones, a autoevaluar las estrategias utilizadas, a comparar distintas formas de solucionar los problemas, a adoptar una actitud crítica sobre los contenidos y a tomar decisiones respecto de incluir otros conocimientos necesarios para poder continuar el juego.

Los videojuegos, que pertenecen a la cultura actual, combinan diversas formas de representación: imágenes, audio y movimiento y pueden ser muy útiles a la hora de enseñar contenidos de distintas áreas del conocimiento. Por su parte, Bartolomé (1999) encuentra semejanza en el diseño de los videojuegos con el de las simulaciones.

Principales conceptos que dieron sustento a la investigación

¿Qué se entiende por videojuego?

El término “videojuego” comenzó a utilizarse en la década del 70. Según Pere Marquès Graells un videojuego es: “todo tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, teléfono móvil, máquina recreativa, microordenador, ordenador de mano, video interactivo)” (Marquès, 2001). En todos es importante la acción del jugador e integran diversas notaciones simbólicas (textos, sonidos, fotografías, videos, música, imágenes en tres dimensiones); son dinámicos y altamente interactivos.

Wolf y Perron dicen al respecto: “Actualmente el videojuego es considerado todo tipo de cosas, desde ergódico (de trabajo) hasta lúdico. Se lo considera narración, simulación, performance, re-mediación (paso de un medio a otro) y arte; una herramienta potencial para la educación o un objeto de estudio para la psicología del comportamiento; un medio para la interacción social, y -no hace falta decirlo- un juguete y un medio de distracción. Asimismo, el campo emergente de la teoría del videojuego también constituye el punto de convergencia de una gran variedad de enfoques, que incluyen la teoría del cine y la televisión, la semiótica, la teoría de la performance, los estudios del juego, la teoría literaria, la informática, las teorías del hipertexto, el cibertexto, la interactividad y la identidad, el posmodernismo, la ludología, la teoría de los medios de comunicación, la narratología, la estética y la teoría del arte, la psicología, las teorías de los simulacros, entre otros. El hecho es que el estudio de los videojuegos se ha convertido en un punto de convergencia del pensamiento teórico contemporáneo” (Wolf y Perron, 2005, 2).

Por su parte, para Egenfeldt-Nielsen (2005), un videojuego es un juego diseñado y creado para ser jugado en una computadora, que contiene un conflicto artificial con su posterior equilibrio y resolución. Esto último posibilita a los jugadores aprender al proponerse un objetivo y lograr alcanzarlo. En muchos de estos juegos se realiza un simulacro de situaciones tomadas de la vida real.

En esta investigación se consideró “videojuego” a todo juego que se pueda descargar en la XO o a los que se juegan en Internet en las computadoras entregadas por el Plan CEIBAL a los alumnos de escuelas públicas (XO), diseñados o no con una intencionalidad didáctica.

Características del juego

Pilar Lacasa (2011) indica estas características del juego en general:

- No es considerado una actividad seria, pues se efectúa fuera de la vida ordinaria.
- En general es absorbente, por lo que el jugador llega a olvidarse de su entorno inmediato.
- Se trata de una actividad que está más vinculada con la emoción que con el conocimiento.
- No se encuentra asociado a intereses materiales.
- En todo juego existen reglas, que son fijas y que el jugador debe conocer y actuar en concordancia con ellas.
- Se trata de una actividad que se realiza en un tiempo y espacio con ciertos límites.
- Posibilitan la creación de grupos sociales que se transforman en verdaderas comunidades.

Valor pedagógico del juego

El juego también posee un gran valor pedagógico. Los niños, a través del juego, desarrollan su pensamiento, su imaginación, su creatividad, a la vez que construyen formas de responder a las preguntas que se les presentan y, de esta manera, también obtienen dominio y equilibrio emocional, desarrollan la sociabilidad al comunicarse y cooperar con otros.

Según Vigotsky (1988) el juego es una actividad que permite al niño ensayar respuestas a diversas situaciones complejas y actuar por encima de su edad promedio sin temor al fracaso, a diferencia de lo que sucede en la vida real. El juego es un factor decisivo en el desarrollo.

Desde el punto de vista psicológico presenta las siguientes características: motivación intrínseca, simbolización y relación medios-fines. Estas características son importantes también desde el punto de vista pedagógico.

Otro aspecto significativo de los juegos son sus reglas preestablecidas, las que deben ser conocidas de antemano o descubiertas en el desarrollo del juego, y que al ser respetadas permiten la incorporación de valores.

Valor pedagógico de los videojuegos

Los conceptos mencionados respecto a las actividades lúdicas en general se pueden aplicar también a los juegos digitales. Pero, por su característica distintiva de juego digital se agregan otros valores propios. Autores como Lacasa, Prensky, Gros y Nielsen destacan el valor pedagógico de los videojuegos.

Con los videojuegos las personas son capaces de aprender, opina Nielsen (2005). Primero, el jugador aprende las reglas y el funcionamiento. Luego aprende sobre el contenido de los mismos. Nielsen defiende el uso de los videojuegos “comerciales” en la educación pues, por lo general, estos juegos requieren mayor actividad del jugador que los creados con una finalidad meramente educativa.

El Grupo de Investigación F9 (2006) estima que cuando los videojuegos son empleados en la enseñanza con objetivos previamente definidos, favorecen el desarrollo de distintos niveles de competencias tales como:

- Competencias instrumentales: al adquirir dominio sobre el uso de software y del hardware, al descargar e instalar juegos, guardarlos, recuperarlos y utilizarlos.
- Competencias para la gestión de recursos por medio del empleo de distintos tipos de lenguajes y el desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección, procesamiento, comunicación y registro de la información.
- Competencias en entornos multimedia: navegación, feedback, nivel de comunicación, intencionalidad.
- Competencias para la comunicación oral y escrita con incorporación de vocabulario propio de los juegos, a través del uso de blogs, foros, chats, correos electrónicos.
- Competencias para la crítica, pues permiten desarrollar la actitud crítica y reflexiva sobre su funcionamiento, los temas que tratan, los elementos que los componen, conductas, valores y contravalores que se aprecian en los mismos.

A continuación, el cuadro realizado por Tere Vida y Teresa Hernández (2008) muestra una síntesis del valor educativo de los videojuegos.

Cuadro N° 1. Valor educativo de los videojuegos

FUNCIONES
Actualmente existe tal variedad de tipos de videojuegos que no podemos generalizar y decir que todos favorecen el desarrollo de estas funciones. Según la tipología de juego y su calidad de diseño potenciarán unas u otras:
Personales /emocionales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivan; - Proporcionan placer y satisfacción; - Estimulan la superación personal y la capacidad para enfrentarse a retos; - Promocionan la autoconfianza; - Son una oportunidad para la expresión de sentimientos.
Sociales
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecen la interiorización de normas y pautas de comportamiento social; - Facilitan la aproximación y comprensión de la tecnología y el lenguaje audiovisual; - Posibilitan la comunicación directa e indirecta; - Fomentan la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo.
Psicomotrices
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la coordinación viso-manual; - Estimulan la orientación espacial; - Potencian habilidades motrices como la rapidez, la puntería, la precisión; - Promueven la coordinación de movimientos, en el caso de la nueva línea de videojuegos motores en los que la interacción del usuario con el programa implica un movimiento corporal.
Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> - Estimulan la curiosidad, motor de todo aprendizaje; - Potencian la percepción visual y auditiva; - Favorecen la adquisición de habilidades organizativas, analíticas, de exploración y observación, creativas; - Potencian la adquisición de estrategias para la toma de decisiones y la resolución de problemas; - Desarrollan aprendizajes significativos transferibles; - Fomentan el análisis y contraste de valores y actitudes.

De esta forma, en el cuadro de Vida y Hernández (2008: 96) se destaca el valor educativo que pueden brindar muchos videojuegos. Pero, asimismo, se hace puntualización: no todos poseen igual valor educativo.

De lo sociocultural a lo didáctico-pedagógico

El hecho de la incorporación de los videojuegos a la vida de niños, adolescentes y jóvenes es un acontecimiento sociocultural que comenzó a fines del siglo XX y que continúa en el presente siglo. En Uruguay, los alumnos que asisten a las escuelas o a los liceos públicos cuentan con las computadoras que les fueron entregadas por el Plan CEIBAL. Al ser de su propiedad, las llevan a sus hogares y las utilizan tanto para contenidos educativos como para entretenimiento.

Según Prensky (2001), los estudiantes actuales, a los que denomina “nativos digitales” pertenecen a la generación digital y presentan características propias: capacidad de procesar en paralelo (atender a distintas partes de la pantalla con temas diferentes), capacidad de comprender relatos no lineales (hipertextuales) y atracción por las imágenes. Considera que los estudiantes actuales desarrollan mentes hipertextuales y que los procesos de enseñanza puramente lineales pueden retrasar el desarrollo de esas mentes.

Otra característica de los nativos digitales según Prensky, es la interactividad y la gran capacidad de concentración en los asuntos que les interesa como, por ejemplo, los videojuegos, pero tienen dificultades para concentrarse en las formas tradicionales de enseñanza.

Hasta hace poco tiempo se consideraba que los videojuegos eran un mero entretenimiento, una pérdida de tiempo, y de modo alguno un recurso que se pudiera emplear en la enseñanza formal. Sin embargo, estos nuevos artefactos culturales pueden considerarse como mediatizadores de los aprendizajes de niños y adolescentes. Según Wolf (2005) los videojuegos han dejado de ser algo marginal para convertirse en un elemento clave dentro de las tecnologías.

En el título de la investigación se encuentra la expresión “De lo sociocultural a lo didáctico-pedagógico”, con la que se pretendió hacer alusión al hecho de que los videojuegos pueden ser utilizados como recursos didáctico-pedagógicos. En nuestro país se han desarrollado actividades y juegos, por un lado para ser utilizados en las computadoras del Plan CEIBAL y que han sido diseñados especialmente para ser empleados en la enseñanza y el aprendizaje, y por otro lado videojuegos de simple entretenimiento que se utilizan fuera de la escuela. En el Portal del mencionado Plan, tanto niños como adolescentes encuentran información sobre los nuevos juegos disponibles.

La investigación

Objetivos de la investigación

De acuerdo con lo expresado en la introducción y a los antecedentes encontrados, en esta investigación se buscó la concreción de los siguientes objetivos:

Objetivo general

“Identificar los propósitos y escenarios en que los docentes de escuelas públicas de Tiempo Completo de Montevideo utilizan los videojuegos en sus clases”(Geymonat, 2013, 15).

Objetivos específicos

- Relevar y analizar los escenarios didácticos en que los docentes aplican juegos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar los propósitos de los docentes al utilizar los videojuegos.
- “Indagar qué habilidades, conocimientos y competencias pretenden lograr los docentes con el empleo de juegos digitales” (Geymonat, 2013, 15).

Diseño metodológico

El diseño de la investigación fue exploratorio y descriptivo. Se buscó la familiarización con el problema, descripción y explicación de los hallazgos. La metodología empleada fue mixta: cuantitativa y cualitativa por medio de una muestra intencional que estuvo compuesta por seis escuelas de Tiempo Completo² de Montevideo, de diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Más que la representatividad estadística se pretendió encontrar prácticas de enseñanza que involucraran el uso de videojuegos.

Los motivos para seleccionar escuelas de este tipo fueron los siguientes:

- Los alumnos, desde los 4 años, son atendidos en el horario de 8:30 a 16 horas según la Resolución N° 21 del Acta 90 del año 1998 del Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN.) de la Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P.)³.

- Una investigación anterior (Curbelo, 2010) mostró que el empleo de videojuegos en la enseñanza requiere mayor disponibilidad de tiempo, tanto en la planificación como en la clase misma.

- Los docentes desarrollan su labor en 40 horas semanales, las que incluyen dos horas y media de intercambio y coordinación, lo que les proporciona mayor posibilidad para compartir “buenas prácticas”.

- Asimismo, los alumnos tienen instancias formativas como “La hora de juego”

- Un horario más amplio, así como espacio de coordinación y presencia de profesores especiales facilitarían la realización del trabajo de campo sin interferir con la labor docente.

De acuerdo con los datos del Monitor Educativo⁴ del año 2010, tres de las escuelas de la muestra pertenecen a contextos de Quintil 5, que son las menos vulnerables, una de Quintil 1, muy vulnerable, una de Quintil 2 y otra de Quintil 3 (“Medio”), tal como se puede ver en el siguiente cuadro. (Las escuelas aparecen designadas con números romanos del I al VI, para mantener el anonimato).

Cuadro N° 2 Contexto de las escuelas según el Monitor Educativo de Primaria, año 2010

Escuela	Contexto Sociocultural
I	Nivel o quintil 5
II	Nivel o quintil 5
III	Nivel o quintil 3
IV	Nivel o quintil 5
V	Nivel o quintil 1
VI	Nivel o quintil 2

La muestra de escuela tenía un total de ochenta y ocho docentes (entre maestros de aula y profesores de Educación Física e Inglés), sin contar los equipos de Dirección pues no fueron encuestados ni entrevistados.

Recolección de los datos

Se entregaron encuestas a todos los docentes de la muestra y se recogieron sesenta y dos encuestas respondidas. Se realizaron diez entrevistas, así como observación y análisis de los juegos empleados.

Las encuestas estaban compuestas por preguntas abiertas y preguntas cerradas, con un total de veintitrés. Según el contenido pueden clasificarse en dos grupos diferentes: el primero, con ocho preguntas, indagaba aspectos del docente y de la clase a su cargo con ítems referentes a sexo, edad, años de docencia, años en escuelas de tiempo completo, grado escolar a su cargo y número de alumnos en el grado. En el segundo grupo, con quince preguntas, el tema es la utilización de las XO con sus alumnos. De esas preguntas, once están dirigidas a obtener información específica sobre la utilización de videojuegos en sus prácticas escolares. (El instrumento utilizado se encuentra en la sección ANEXOS).

Con las entrevistas semiestructuradas se pretendió profundizar en aspectos relativos a la utilización de los videojuegos en el aula. Para la elección de los docentes a entrevistar se obtuvo información de docentes calificados (Maestros directores) o por medio de la técnica de “bola de nieve”. Tal fue el caso de una maestra que dijo: “También podrías entrevistar a mi paralela, porque ella usa juegos en las XO en sus clases” (M1, Escuela I). Aquí un docente señala a otro docente, al que también se le realiza una entrevista.

La hora y el lugar de la entrevista fueron acordados previamente. Las entrevistas se realizaron en lugares como la sala de informática, la secretaría o el salón de clase pero siempre sin la presencia de alumnos o de interferencias pues se buscó el momento en que los alumnos estuvieran atendidos por profesores especiales o en el recreo.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre diez y veinte minutos y la misma dependió de si el maestro se explayaba más en el tema o no. (Las preguntas guía de la entrevista se encuentran en la sección ANEXOS).

Otra estrategia metodológica empleada fue la observación de los juegos nombrados en las entrevistas, lo que llevó a la confección de una lista de los juegos citados, con descripciones e imágenes.

Cuadro Nº 3. Síntesis del trabajo de campo

Escuelas	Encuestas	Entrevistas	Observaciones
I	17	3	Junio. Se inicia el trabajo de campo con encuestas y tres entrevistas a dos maestras y una profesora de inglés.
II	13	2	Octubre. Encuestas y dos entrevistas a maestras.
III	5	2	Setiembre. En total siete maestras encuestadas. Entrevistas a dos maestras.
IV	3	1	Agosto. Faltaban dos maestras y no todas devolvieron las encuestas. Noviembre. Entrevista a maestra de clase.
V	11	1	Julio. Encuestas y una entrevista a profesora de Educación Física.
VI	13	1	Julio. Encuestas y una entrevista a maestra de clase.
Totales	62	10	

Procesamiento de los datos

Para trabajar con los datos obtenidos, debieron transcribirse las entrevistas grabadas y organizar y codificar la información. Para realizar el análisis estadístico-descriptivo se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences o SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

Las respuestas obtenidas con la aplicación de los cuestionarios fueron analizadas, en lo referente al porcentaje, respecto de la muestra completa de sesenta y dos entrevistas. Luego se construyeron distintas tipologías. De acuerdo con Flick, “la distribución de las respuestas del cuestionario y la tipología se usan y comparan” (Flick, 2007, 281).

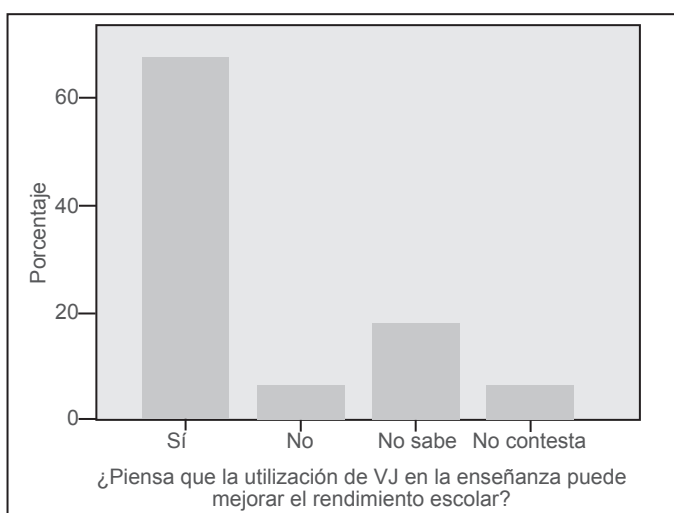
La triangulación de la información se realizó por medio de la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, es decir, a través de los datos obtenidos en encuestas, entrevistas y análisis de los videojuegos citados. Los resultados “convergen y se confirman mutuamente y apoyan las mismas conclusiones” (Flick, 2007, 283).

Resultados

Consideraciones generales

En los hallazgos, cualitativos y cuantitativos, los más destacados son los propósitos y los escenarios en que los docentes realizan estas actividades. Es notoria la información recogida en relación a las edades de los docentes que más utilizan las XO y a los videojuegos que más emplean pues dicha información no concuerda con la opinión general de las personas. A través de las encuestas de esta muestra quedó en evidencia que los docentes más jóvenes (21 a 30 años) son los que menos emplean las XO en sus clases y, sin embargo, la mayor utilización corresponde a los docentes con más de 40 años de edad y más de 20 años de trabajo.

El 94% de los docentes encuestados en la muestra reconoce que los videojuegos permiten desarrollar habilidades y competencias importantes tanto para el trabajo escolar como para su desarrollo integral como persona. Las habilidades y competencias que más destacan son: agilidad mental, creatividad, rapidez de respuesta, capacidad de orientación y para leer mapas, búsqueda de información, capacidades organizativas, capacidad de comprensión, atención, razonamiento, memoria, trabajo colaborativo y perseverancia.



Además, para el 68% de los docentes de esta muestra, los juegos digitales podrían producir una mejora en el rendimiento escolar. Para argumentar esto expresaron lo siguiente:

“A través de lo lúdico se llega a motivar a muchos niños que presentan dificultades de participación espontánea”. (Encuesta 26 - M8 - Escuela V)

“Sirve ampliamente de apoyo visual y permite mayor involucramiento...” (Encuesta 1 - M1 - Escuela II)

“Aprenden jugando, afirman conocimientos, uso adecuado de juegos en horario escolar”. (Encuesta 2 - M2 - Escuela II)

“Con un propósito bien definido, al igual que el contenido a trabajar en el grado”. (Encuesta 15 - M2 - Escuela III)

“Complementa el aprendizaje de contenidos”. (Encuesta 17 - M4 - Escuela III)

“Desarrolla estrategias de leer, organizarse y resolver situaciones (estrategias de resolución)”. (Encuesta 38 - M9 - Escuela VI)

“Desarrolla la creatividad y los estimula”. (Encuesta 53 - M8 - Escuela I)

“Favorece la toma de decisiones, la autonomía, el juicio crítico; eleva la autoestima”. (Encuesta 37 - M8 - Escuela VI)

“La posibilidad de trabajar con el contenido desde otra mirada”. (Encuesta 11 - M11 - Escuela II)

“Lo que se aprende jugando se aprende más rápido y se recuerda más”. (Encuesta 6 - M6 - Escuela II)

“Representan una forma distinta de alcanzar diferentes conocimientos y promover distintos aprendizajes”. (Encuesta 29 - M5 - Escuela V)

“La inclusión de nuevas tecnologías y contenidos en este nivel (inicial 5) se realiza en gran medida a través de las actividades lúdicas”. (Encuesta 35 - M6 - Escuela VI)

“Es una herramienta que estimula a los niños; pasos previos para el desarrollo de los contenidos”. (Encuesta 44 - M2 - Escuela IV)

“El rendimiento escolar mejora con dispositivos y estrategias didácticas potentes. El videojuego es solo un recurso. Si no se usa encuadrado en una potente planificación de contenidos bien secuenciados, por sí mismo no mejora los rendimientos”. (Encuesta 43 - M1 - Escuela IV)

“Sin duda que bien empleados pueden significar instancias de aprendizaje, recreación, mejoramiento de la convivencia”. (Encuesta 45 - M3 - Escuela IV)

“Adquieren conocimientos sin tener que escribir; se focaliza la atención y se aprende en forma atrayente e interesante”. (Encuesta 46 - M1 - Escuela I)

La motivación es uno de los aspectos más resaltados por los docentes:

“El alumno aprende jugando y motivado, para continuar aplicando lo que aprende en otras áreas”. (Encuesta 62 - M17 - Escuela I)

“Los entusiasma, favorece la adquisición de destrezas, percepción, concentración, etc.” (Encuesta 18 - M5 - Escuela III)

“...para motivar los aprendizajes. Aprenden más a través del juego.” (Encuesta 7 - M7 - Escuela II)

“Porque el aspecto lúdico es el que más motiva al niño. Debido a que es lo que les interesa, los ‘atrapa’, les llama la atención”. (Encuesta 19 - M1 - Escuela IV)

“Evidentemente, el juego los motiva a aprender ese contenido de una manera más divertida, más alegre, y, de este modo, la organización de la clase es buena... no hay problemas de disciplina... están todos motivados...” (Entrevista 10 - M1 - Escuela IV)

“Es de gran motivación y creación”. (Encuesta 49 - M4 - Escuela I)

Sin embargo, a pesar de los argumentos anteriores, se constató que solamente el 34% de los docentes que completaron las encuestas manifiestan que utilizan “muchas veces” los videojuegos en sus clases. Y más llamativo aún es el hecho de que solo el 11% los menciona en sus planificaciones.

Por otra parte, también encontramos un porcentaje importante (32%) que no argumenta a favor de que la utilización de los videojuegos pueda mejorar el rendimiento escolar. Al respecto, se encontraron diversas posiciones: por un lado, aquellos que categóricamente afirman que dicha utilización no produce mejoría alguna; otros manifiestan dudas al respecto y otros consideran que esa imposibilidad de mejorar el rendimiento se debió más bien a la falta de formación adecuada para usarlos con un propósito pedagógico.

De esta investigación se desprende que la aceptación y valoración por parte de los docentes es amplia pero no se refleja en los porcentajes que admiten su utilización frecuente. Por lo tanto nos planteamos una nueva interrogante: ¿Por qué, si el 94% de los encuestados opina que los videojuegos incorporan aspectos positivos y el 60% considera que, efectivamente, producen una mejora en el rendimiento, solo el 34% lo emplea en el aula? En el Apartado 5.5 "Fortalezas y debilidades", se realizan varias reflexiones con la intención de dar explicaciones a la pregunta anterior.

Propósitos

Un objetivo importante de esta investigación fue conocer los propósitos con que los docentes de esta investigación utilizan los videojuegos en el aula. Dichos propósitos son los siguientes:

Motivar. Es el que más se ha destacado. La mayoría de los docentes coincide en expresar que el juego motiva el aprendizaje de contenidos de una manera más motivadora que cuando lo hacen con recursos tradicionales. Esa motivación logra que los alumnos se muestren más interesados y que no se produzcan problemas de disciplina. Algunos docentes entrevistados manifestaron que los juegos deben poseer un grado de dificultad adecuado que represente un desafío que entusiasme a los niños a continuar jugando. Por lo tanto, no deben ser ni excesivamente difíciles ni muy fáciles. Al respecto, la Maestra 3 de Escuela III dice en la encuesta: “Los niños se encuentran sumamente motivados, les prestan más atención”. A su vez, la Maestra 7 de la Escuela II en la Encuesta 7 nos dice: “Sirve para motivar los aprendizajes. Aprenden más a través del juego”.

Facilitar el aprendizaje. Los videojuegos pueden proporcionar determinado andamiaje debido al hecho de que cumplen cuatro funciones esenciales: brindan apoyo, sirven de herramienta, amplían el alcance del sujeto y pueden usarse selectivamente. Los docentes consideran que “...lo que se aprende jugando se aprende con más facilidad, se recuerda más...” (Maestra 2 - Escuela II). En la entrevista 6, la Maestra 1 de la Escuela III expresa: “...vienen con inquietudes, con preguntas... a través de un juego lo pueden entender mejor.”



Aplicar conocimientos. El 16% de los docentes que completaron las encuestas manifestó que un propósito para emplear determinados videojuegos es que los alumnos apliquen conocimientos acerca de contenidos programáticos previamente trabajados. En tal sentido mencionaron algunas propuestas en los videojuegos como laberintos, juegos de asociación, de reconocimiento de letras, formas, números, sonidos, entre otros. Los propósitos manifestados por los docentes fueron: “Afirmar y confirmar conocimientos” (Encuesta 48 - M1 - Escuela I), “Ejercitación de contenidos” (Encuesta 49 - M2 - Escuela I), “Ejercitar o reforzar lo aprendido. Brindar una mirada diferente a lo aprendido” (Encuesta 6 - M6 - Escuela II).

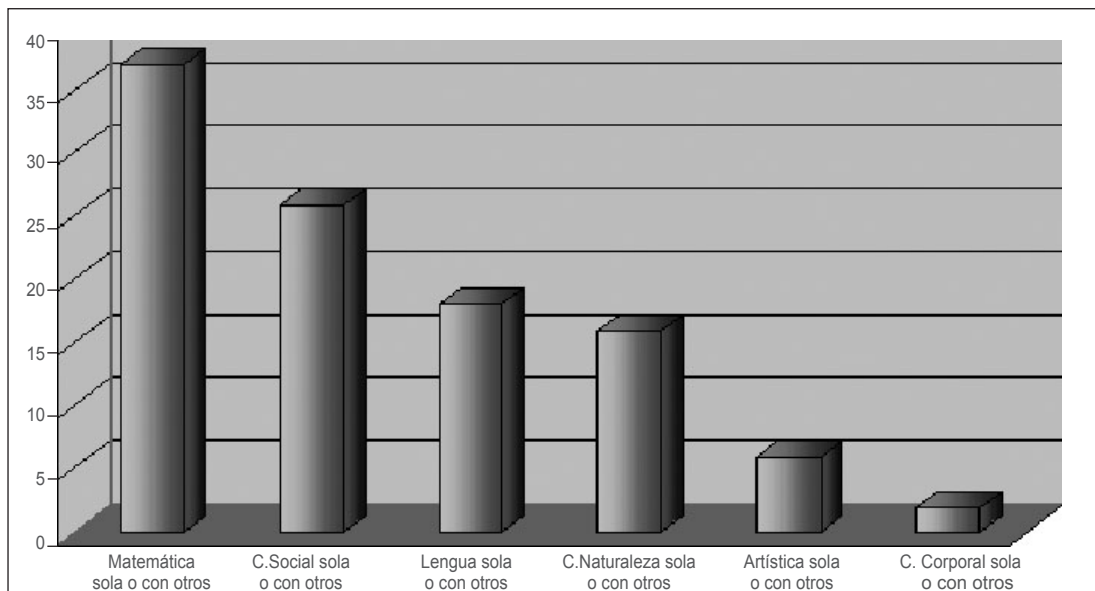
Recrear. Uno de los propósitos más señalados fue el exclusivamente lúdico y recreativo, que se da en los escenarios que fueron denominados por los docentes como “hora del juego” y “descanso con XO”.

Evaluar. Es otro de los propósitos mencionados por algunos docentes. Manifestaron que la evaluación se realiza por medio de la observación de la actividad individual de los niños durante el juego y/o del trabajo colaborativo en los mismos.

Atender a la diversidad. Señalado como propósito por los docentes, quienes coinciden con Greenfield (1985) en que la utilización de los videojuegos con niños que presentan dificultades de aprendizaje puede ser beneficiosa tanto en el tratamiento de contenidos como de algunas habilidades básicas, tanto por el importante papel en la motivación como por la retroalimentación inmediata, pues proporcionan un estímulo a la curiosidad de los niños.

Escenarios

Otro aspecto de la investigación fue la construcción de los distintos escenarios educativos en que los docentes emplean los juegos en sus prácticas de enseñanza, a los que denominamos “de construcción de conocimientos”, “de aplicación de conocimientos”, “de evaluación”, “de integración social” y “de recreación”.



Escenario de construcción de conocimientos. En general, en este escenario los videojuegos son empleados dentro de proyectos de aula o en secuencias de enseñanza. El juego se presenta tanto al comienzo de la secuencia para introducir un contenido, como en el medio o al final de la misma.

Un hallazgo de esta investigación fue la constatación de que la mayoría de los docentes manifiesta que los utiliza en el Área de Matemática en primer lugar (37%). Menor es el porcentaje de quienes los emplean para abordar contenidos de otras áreas del conocimiento: Ciencias Sociales (26%), Área del Conocimiento de Lengua (18%), de la Naturaleza (16%), del Conocimiento Artístico (5%) y del Conocimiento Corporal (2%).

Varios de los juegos utilizados conducen al niño a la indagación, a la búsqueda de información. Así se apropian tanto de los conocimientos generales de la cultura como de los específicos del contenido que se trata.

Simultáneamente a la adquisición de conocimientos se produce el desarrollo de competencias que permiten la construcción de representaciones mentales. Se favorece así el desarrollo de la capacidad lectora, la conciencia ortográfica, el pensamiento lógico, la observación, la espacialidad, la ampliación del vocabulario, la capacidad de resolver problemas y planificación de estrategias, y la necesidad de buscar información, entre otras.

Escenario de aplicación de conocimientos. Dentro de las secuencias de enseñanza, los docentes emplean algunos juegos para que sus alumnos apliquen los conocimientos que construyeron durante los mismos y/o algunos conocimientos previos. Son juegos donde los alumnos completan oraciones o palabras, escriben el resultado de una operación, realizan selecciones múltiples, responden “verdadero o falso” y realizan asociaciones de palabras o de ideas. Muchos se parecen más a ejercitaciones realizadas en soporte digital que a videojuegos. Pero por el hecho de recurrir a las computadoras, la mayoría de los niños los asocian con los “juegos” y se sienten más motivados.

Escenario de Evaluación. Existen videojuegos que los docentes emplean para evaluar si se ha logrado la construcción de determinados conocimientos por parte de sus alumnos. Algunos presentan la opción de intentarlo otras veces, lo que hace posible que el propio alumno pueda corregir errores y aprender con la retroalimentación. En otros, la respuesta automática que reciben los niños está de acuerdo a sus intereses, pues prefieren que la devolución sea inmediata. La intervención del docente, con retroalimentaciones, así como las propias reflexiones de los alumnos son aspectos muy valiosos. Los docentes determinan en qué momento deben intervenir para promover el avance cognitivo. Se trata de una evaluación formativa, que permite al alumno aprender.

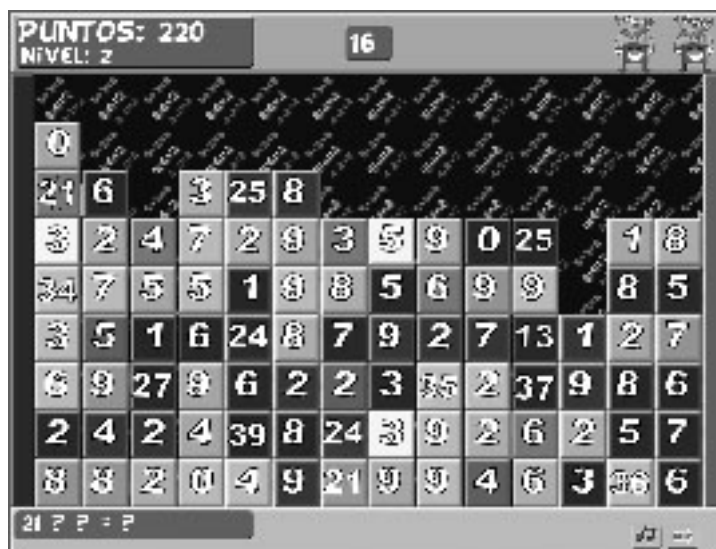


También se pueden encontrar videojuegos que plantean problemas o eventos simulados, que son muy útiles para desarrollar en los niños la capacidad de tomar decisiones. Más importante aún que llegar a la solución del problema son los procedimientos que deben realizar para poder encontrar esa solución, tales como el trabajo colaborativo entre los alumnos donde se realiza un intercambio de opiniones, donde preguntan, buscan información, seleccionan, se consultan entre ellos y consultan al docente. De esta manera se promueven las habilidades interpersonales a través de la aceptación de reglas, la cooperación y la toma de decisiones.

Escenario de Recreación. Es el que se desarrolla en la “hora del juego”, en “el descanso” que se realiza después del almuerzo o en los minutos finales de la jornada de trabajo en la clase (por lo general, veinte minutos). Referente a este escenario, algunas docentes entrevistadas manifiestan que intervienen para evitar el uso de juegos violentos e incentivan a que los niños empleen los mismos juegos que se utilizaron para la enseñanza de un contenido, para la aplicación o para la evaluación.

Los docentes explicaron tres formas distintas al emplear estas actividades lúdicas en la “hora del juego” o en la “hora de descanso”: en forma libre, semilibre y no libre (o vigilada). Hay diferentes formas de proceder: por un lado, están los docentes que permiten que sus alumnos seleccionen libremente los juegos para este espacio que denominan, en general, “juego libre con XO”; por otro lado, los que ponen como condición que los juegos que seleccionen no posean contenidos violentos o inadecuados, y, finalmente, los que en esta hora recomiendan que los niños utilicen los mismos juegos que emplearon cuando se trataron determinados contenidos programáticos.

Escenario de integración social. Si bien se utilizan en las computadoras del “Modelo 1 a 1” (una computadora, un niño), los videojuegos también pueden favorecer la integración social tanto cuando se realizan juegos en equipos como cuando comparten una XO (porque no todos los alumnos tienen la suya en clase), cuando se consultan y cuando se ayudan mutuamente para superar los retos y avanzar al siguiente nivel del juego.



Corresponde aclarar que en el caso de los alumnos de Educación Inicial, al momento de efectuar el trabajo de campo de esta investigación aún no contaban con una XO propia. Por dicha razón, las maestras propusieron trabajo en talleres donde compartieron una única computadora: la de la maestra. En otras ocasiones los talleres se realizan con la participación de alumnos de grados superiores quienes comparten sus laptops y sus conocimientos con los de Nivel Inicial.

Asimismo existen videojuegos que presentan la opción de jugar en grupo. De esta forma se favorece la comunicación entre los niños, quienes comparten intereses, aprenden a trabajar en grupo y se hacen más sociables. De igual manera, a través de la actividad y la interacción se fomentan la curiosidad, la imaginación y la creatividad y se promueve la reflexión y el deseo de superación. Esto a su vez permite fortalecer el “aprender haciendo” y el intercambio entre pares y con los adultos, lo que lleva a la producción del conocimiento compartido y socialmente distribuido.

Los juegos citados en la investigación

Otra constatación fue la variedad de juegos utilizados por los docentes en sus clases. Se exploraron los juegos y los sitios de donde provienen los que nombran los docentes, tanto en las entrevistas como en las encuestas. De esa exploración se desprendió que:

- Una amplia gama de juegos citados han sido creados especialmente para descargar en la XO y en la mayoría de los casos son actividades difundidas en el Portal CEIBAL.
- Otros varios videojuegos nombrados por los docentes en la investigación son obtenidos por ellos por medio de la búsqueda libre en Internet. Los buscan por contenido y luego de realizar la exploración de los mismos determinan si pueden ser aplicados en sus clases y si se adecuan o no a los propósitos de enseñanza.

A partir de los datos recabados se pudo realizar una clasificación primaria de los mismos:

- **Juegos para descargar en la XO:** “1811” (también llamado “Bicentenario”), “Conozco alimentos”, “Conozco América”, “Conozco Uruguay”, “Constructor de historietas”, “Detective Marciano”, “División Especial de Detectives”, “Fotoaventura”, “Flipsticks”, “Gcompris”, “Hablar con Sara”, “Memorizar”, “Nutrición”, “Salúdame”, “Sin dientes”, “Tetris Math”, “Tux Math”.



- **Juegos que requieren conexión:** “Cazaproblemas”, “Más ciudadano”, “MR2”, “Suma tic”, “Trivia”. Juegos en línea de sitios como “Súper Saber”, “Educalandia”, “Genmagic”, “Jueduland”, “Vedoque”.

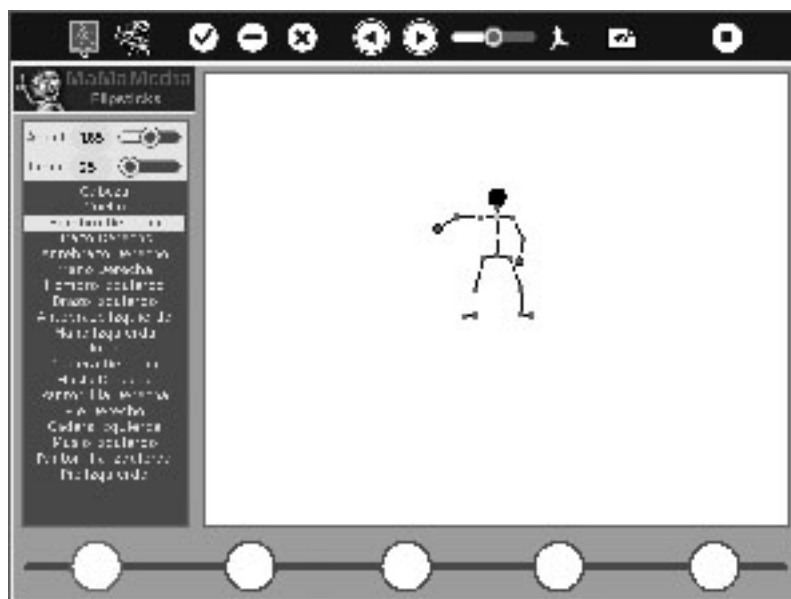
- Juegos que ofrecen ambas posibilidades: descarga o juego en línea. Entre ellos encontramos: “Ajedrez y leyendas”, “Piracálculos”, “¿Quién quiere ser millonario?”, “Tangram”.

En las entrevistas, los docentes realizaron descripciones de varios de los juegos que utilizan. Por ejemplo, una maestra describe el “Vedoque” de la siguiente manera:

“Son como tres juegos que hay con distintas actividades, como marcianitos, alegres, que a los niños les motiva, y tiene actividades donde ellos tienen que hacer una correspondencia entre el dibujo y la palabra. Tiene, también, para escribir en cursiva y tiene otros para formar palabras. El niño ya desde el comienzo del trabajo en la escuela aprende con ese tipo de juegos. Los niños con dificultad necesitan una motivación mayor...en estos casos, se las daba el juego...” (Entrevista 1 - Maestra 1 - Escuela I). Los Vedoque abarcan juegos de todas las áreas del conocimiento.

Al referirse al “Flipsticks”, la Profesora de Educación Física en la entrevista expresó:

“Ellos tienen que tomarse el trabajo de analizar el movimiento, de pensar..., si el muñeco va a caminar, ¿qué hacemos para caminar, primero? ¿De dónde sale el movimiento de caminar? A ver, primero, levanta la rodilla, apoya el pie, ¿qué pasa con el otro? Como va sacando foto... después pones play y el niño camina solo. Si sale mal, ellos ponen play y el niño no va a caminar. Es súper difícil hacerlo caminar. Después le pido que el niño... o que haga la voltereta, o que haga el paro de manos. Entonces eso ya lleva a cierta interiorización de ese movimiento, como hacer consciente lo que yo hago de forma motriz” (Entrevista 2 - Profesora de Educación Física - Escuela V).



Fortalezas y debilidades

En este apartado se hace referencia a algunos aspectos que fueron señalados en la investigación por los docentes con respecto a la utilización de los videojuegos y de las XO, en general.

Fortalezas

Entre las fortalezas encontradas se destaca la infraestructura tecnológica: los avances en la conectividad, la implementación del Plan CEIBAL y la creación de los portales educativos uruguayos: el Portal CEIBAL y el Portal Uruguay Educa.

El Plan CEIBAL ha logrado uno de sus objetivos principales: la democratización en el acceso a la información y la equidad de oportunidades, pues ha llegado a todos los hogares de los alumnos de escuelas públicas en una primera etapa, y, posteriormente, a los alumnos de Enseñanza Media Básica y a los de los últimos grados de Formación Docente. El Portal CEIBAL constituye un medio en línea donde docentes, alumnos y padres encuentran variados recursos didácticos y materiales curriculares, donde pueden llevar a cabo evaluaciones y actividades diagnósticas automatizadas, y que permite reunir datos relativos al rendimiento y efectuar seguimientos. En los portales antes mencionados se encuentran recursos que involucran el uso de juegos, a los que recurren con frecuencia algunos docentes de esta investigación.

Otra evidencia derivada de esta investigación es el hecho de que no se constata la existencia de "barreras psicológicas" ni rechazo a priori al uso de innovaciones, ni tampoco al uso de videojuegos en el proceso educativo. Al contrario, se aprecia una percepción positiva sobre estos últimos: el 68% de los docentes de la muestra entiende que influyen positivamente en el rendimiento escolar.

Asimismo se ha encontrado que los docentes con más años de trabajo son los que más se atreven a ensayar la aplicación de tecnologías digitales y, en particular, de videojuegos. Esto implica, por lo tanto, que no se detectó la existencia de "barreras generacionales".

Debilidades

Como debilidades principales detectadas se pueden citar las siguientes: las laptops, los problemas de conectividad y la falta de formación en el tema por parte de los docentes.

En cuanto a las laptops entregadas por parte del Plan CEIBAL y a la conectividad, las quejas principales se resumen en las palabras expresadas por una maestra: “Pero no siempre hay cosas que sean buenas, y que se puedan ver bien. Por ejemplo, el uso de videos. La máquina es muy limitada en cuanto al uso del video, porque se corta mucho. O la conexión, que es lenta. Yo, en mi casa busco, con mi computadora un juego divino, precioso, que me encanta, funciona bárbaro, con movimiento y todo y después en la XO no funciona” (Maestra II - Escuela II). Respecto a las XO otra maestra en la entrevista manifiesta: “Empezamos, por ejemplo, con un 80% de las computadoras y luego que las encendemos empiezan a fallar, que una no se conecta, que la otra se tranca. Sí, hay mucho problema...” (Maestra II - Escuela III).

Otros problemas que se presentan a la hora de utilizar las XO y que influyen en la motivación de los docentes para su uso en las aulas son que no todos los niños las tienen porque están rotas o extraviadas, o se olvidan de llevarlas a clase, u olvidan cargarles las baterías. Varios docentes de la muestra consideran que deberían recibir una computadora mejor, pues la que tienen no siempre les permite realizar lo que han planificado a partir de la búsqueda en otras computadoras. Varios docentes manifestaron que intentaron usar la laptop que les fue entregada por el Plan CEIBAL pero debido al hecho de que presentan ciertas características como pantallas de tamaño reducido, teclado creado para niños pequeños y problemas de conectividad no logran un funcionamiento adecuado, lo que los lleva a la frustración y a perder el interés por su uso en el aula.

La falta de preparación específica en el tema de la aplicación de videojuegos en el aula es señalada, por algunos docentes, como una debilidad. Por tal motivo, en las encuestas algunos indican la necesidad de una capacitación específica en el uso pedagógico de videojuegos. Si bien en los portales educativos uruguayos se encuentran ejemplos y sugerencias para la utilización de los videojuegos en las prácticas de aula, varios docentes de esta investigación manifestaron que nunca ingresan a los portales, y por tal motivo no conocen esas propuestas.

La Evaluación oficial del Plan CEIBAL del año 2010 da cuenta de que ya en el año 2009 el 63% de los docentes había recibido algún tipo de capacitación. Sin embargo, a la fecha de la realización de la presente investigación se pudo comprobar que siguen existiendo docentes que no utilizan las TIC en su vida cotidiana, lo que hace muy difícil que sea normal su uso en las aulas. Un razonamiento similar puede aplicarse a la enseñanza con videojuegos.

Hace unos años era el maestro el que sabía usar todos los recursos tecnológicos. Actualmente todos sus alumnos cuentan con XO y más tiempo para explorar, para buscar juegos y jugar que el docente. Eso hace que el dominio tecnológico en el uso de la computadora de los alumnos sea muy superior al del docente. Como consecuencia, en una amplia mayoría, se sienten en inferioridad de condiciones con respecto a sus alumnos. Si, con mucho esfuerzo, logran apropiarse del funcionamiento de algún juego y lo presentan a sus alumnos, éstos se aburren porque son tan sencillos que no representan reto alguno. En contraposición, existen otros que los alumnos resuelven rápidamente y que sus maestros no logran entender. ¿Cómo pueden planificar en qué contenidos aplicar los juegos si no son capaces de usarlos? Antes, el docente tenía el poder cuando utilizaba un recurso tecnológico. En la actualidad, frente a las XO, muchas veces ha perdido ese poder.

A lo anterior debe agregarse otra debilidad: el hecho de que la innovación que supone la incorporación del Plan CEIBAL no partió de los propios docentes sino que procedió de las autoridades. Las innovaciones que tienen más posibilidades de éxito y continuidad son las que surgen de los propios docentes.

Conclusiones

Es muy elevado el porcentaje de los docentes de esta investigación (94% de los encuestados) que consideran que el uso de los videojuegos permite el desarrollo de habilidades y competencias tales como agilidad mental, lectura, observación, creatividad, rapidez de respuesta, ampliación del vocabulario, capacidad de resolver problemas y planificación de estrategias, capacidad de orientación y para leer mapas, búsqueda de información, capacidades organizativas, comprensión, atención, memoria, razonamiento lógico, trabajo colaborativo y perseverancia.

El 34% de los docentes de la muestra manifiesta que utilizan muchas veces los videojuegos en sus clases. Generalmente los emplean dentro de proyectos o de secuencias de enseñanza.

Los docentes entrevistados, que constituyen el 16% de la muestra, expresaron que emplean los videojuegos en diferentes escenarios que hemos denominado de construcción de conocimientos, de aplicación, de evaluación, de integración social y de recreación. Los propósitos con que los utilizan en sus clases son los de motivar, facilitar el aprendizaje, aplicar los conocimientos, evaluar y recrear.

En la Evaluación del año 2010 del Plan CEIBAL, “63% de los docentes reconoce que la presencia de las computadoras XO les ha permitido plantearse cambios en la forma en que desarrollan sus prácticas de aula... en mayor medida en las áreas Social y de Lengua, luego en el área de Naturaleza y en cuarto lugar en Matemática” (ANEP, 2011, 33). En cambio, la presente investigación ha mostrado que la utilización mayor de los videojuegos es en Matemática (37%), seguida de Conocimiento Social (26%) y, en tercer lugar, Conocimiento de Lengua (18%).

Los docentes señalaron una amplia gama de juegos, varios creados con la finalidad de que los alumnos los descarguen en las XO, y difundidos en el Portal CEIBAL.

Pero también el 52% de los docentes expresa que utilizan juegos de uno o de los dos portales uruguayos. Por otra parte, el 15% encuentra los videojuegos que emplean en sus aulas mediante la búsqueda libre que realizan en Internet, y el único criterio de búsqueda es el contenido a abordar.

Si bien reconocen habilidades y competencias que pueden favorecerse con el empleo de los videojuegos, en las encuestas algunos docentes manifestaron que no los usan por falta de capacitación en el uso de los mismos y, por tal motivo, expresaron la necesidad de tal capacitación.

De acuerdo con Analía Segal (2012), si un videojuego no está enmarcado en un escenario didáctico, no “produce” una clase. Solamente dentro de una planificación de contenidos bien secuenciados puede tener valor didáctico-pedagógico.

Bibliografía

ANEP (2011). Evaluación del Plan CEIBAL 2010. Documento Resumen. Documento III-Montevideo.

ANEP (2011). Informe de Evaluación del Plan CEIBAL 2010. [en línea] Accedido el 20 de febrero, 2012, desde <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000041447.pdf>

ANEP/CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Imprenta Rosgal S.A.

ANEP/MECAEP (1997). Propuesta pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo. [en línea] Accedido el 20 de febrero, 2012, desde <http://www.cep.edu.uy/archivos/tiempocompleto/pptc.pdf>

BARTOLOMÉ, A. (1999). Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Barcelona: Graó.

CURBELO, D. & DA SILVA, M. Habilidades para la sociedad en red a partir del uso de videojuegos en las XO del Plan Ceibal. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010. [en línea] Accedido el 10 de marzo, 2012, desde <http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Curbelo-DaSilva-Videojuegos%20FSC.pdf>

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. 2ª edición. Madrid: Morata.

GEYMONAT, N. (2012). ¿A qué jugamos hoy? Videojuegos en XO en seis escuelas de Tiempo Completo de Montevideo: de lo sociocultural a lo didáctico-pedagógico. Disponible en línea: <http://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/75768/file/509>

GROMPONE, J. (1993). Yo, Hombre. Tú, computadora. 2ª ed. Montevideo: La flor de Itapebí.

GROS, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. Accedido el 27 de octubre, 2012, desde http://books.google.com.uy/books?id=SeXhfWORMsgC&pg=PA22&num=9&hl=es&source=gb_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

LACASA, P. (1994). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Visor.

LACASA, P. (2011). Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales. Madrid: Morata.

LITWIN, E. (compiladora) (2009). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores.

MARQUÈS, P. (2001). (Última revisión: 7/08/11) Los videojuegos. Accedido el 1 de diciembre, 2012, desde <http://peremarques.pangea.org/videojue.htm>

MOLINAS, I. Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En: LITWIN, E. (compiladora) (2009). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Capítulo 4. Buenos Aires, Madrid. Amorrortu Editores.

MONTERO, E. & RUIZ, M. & DÍAZ, B. (2010). Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces. Madrid: Narcea, S.A.

PISCITELLI, A. (2009). Aula XXI. Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Uruguay: Santillana.

PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. Accedido el 1 de diciembre de 2012, desde <http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>

SEGAL, A. (2012). Videojuegos en contexto de Aula. Accedido el 20 de noviembre, 2012, desde <http://www.youtube.com/watch?v=vEl1YxEIqA>

VIDA, T. & HERNÁNDEZ, T. (2008). Los videojuegos. Barcelona: Graó.

WOLF, M. & PERRON, B. (2005) Introducción a la teoría del videojuego. Accedido el 20 de mayo de 2014, desde <http://www.raco.cat/index.php/Formats/article/viewFile/257329/344420>

Anexos

Cuadro N° 1. Instrumento utilizado en el trabajo de campo: la encuesta

INFORMACIÓN PERSONAL DEL DOCENTE Y CLASE A SU CARGO	2. En general, te sientes motivado/a para introducir innovaciones en la enseñanza.	10. ¿En qué medida te sientes satisfecho/a con el uso de juegos en la XO en el aula?
Sexo: Masculino Femenino Tu edad se encuentra entre: 21-30 años 31-40 años 41-50 años 51-60 años Más de 60 Antigüedad docente: Menos de 5 Entre 5 y 10 años De 11 a 15 De 16 a 20 De 20 a 25 De 25 a 30 Más de 30 Antigüedad en escuelas de Tiempo Completo De 1 a 2 De 3 a 5 De 5 a 10 De 10 a 15 Antigüedad en escuela actual: De 1 a 2 De 3 a 5 De 5 a 10 De 10 a 15 Carácter del cargo actual: Efectivo Interino Suplente por todo el año Suplente a término Suplente 662 En el presente año eres maestro/a de: Inicial Primer año Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto Otro. Especifica: Cantidad de alumnos que asisten a tu clase:	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Neutral, ni en desacuerdo ni en acuerdo De acuerdo Totalmente en acuerdo 3. ¿Has introducido alguna innovación tecnológica o didáctica en la enseñanza en los últimos tres años? Sí No 4. En caso afirmativo, indicar cuál(es): 5. ¿En los últimos 30 días has planificado algún/os tema/s que involucren juegos en la XO? Sí No 6. ¿Con qué frecuencia planificas actividades lúdicas en la XO? Muchas veces A veces Casi nunca Nunca 7. Si contestaste AFIRMATIVO, escribe los propósitos o intencionalidad didáctica de esas actividades: 8. ¿Qué competencias o habilidades se pueden desarrollar con los juegos en las XO? - agilidad mental - desarrollo de la creatividad - resolución de problemas - habilidades para la toma de decisiones - rapidez de respuesta - capacidad para orientarse y leer mapas - capacidad de análisis - búsqueda de información - habilidades organizativas - otras: ¿Cuáles?	Sumamente insatisfecho. Más bien insatisfecho Más bien satisfecho Satisfecho Sumamente satisfecho 11. Has utilizado juegos en línea de: El Portal CEIBAL El Portal Uruguay Educa De otros. Si recuerdas de qué sitios, anótalos. No utilizo juegos en línea. 12. ¿Conoces el funcionamiento de algunos de estos juegos? Marca los que conoces. Puede ser uno, varios, todos o ninguno. La máquina del tiempo La trivía del Medio Ambiente Cazaproblemas Cuaterros galácticos Rambo 3 División Especial de Detectives Salúdame El juego del Bicentenario Sue 2 Super Tux Tux Math Barbie Super Mario World Motorcross Wine Piracálculos. Asteroides Derecho a transitar Insectos Vedoque Gcompris Otro/s: especificar.
USO DE LAS LAPTOPS DE CEIBAL CON LOS ALUMNOS	9. ¿Con qué frecuencia usas juegos en la XO con tu clase?	13. ¿Para la enseñanza de contenidos de qué área/s del conocimiento empleas videojuegos? (A los efectos de esta investigación, se considera "videojuego": "cualquier programa informático con un objetivo lúdico que se pueda utilizar en la XO)
1. ¿Aproximadamente, con qué frecuencia usas la laptop de CEIBAL en el salón de clase, para actividades con tus alumnos? 5 días a la semana 3 o 4 días por semana 1 o 2 días por semana Nunca	Muchas veces Pocas veces Nunca	14. ¿Piensas que la utilización de videojuegos en la enseñanza puede mejorar el rendimiento escolar? Sí No No sabe 15. Argumenta tu respuesta anterior.

Cuadro N° 2. Instrumento utilizado en el trabajo de campo: la entrevista. Preguntas guía

- 1) ¿Consideras importante la utilización de juegos de computadora por parte de tus alumnos en la clase?
- 2) ¿Qué juegos utilizas? ¿De dónde los obtienes?
- 3) ¿Con qué propósitos?
- 4) ¿Los usas para la enseñanza de algún contenido? Si es así, ¿qué contenido/s?
- 5) ¿En qué áreas del conocimiento los utilizas más?
- 6) ¿En qué momento de la clase? ¿Dentro de una secuencia?
- 7) ¿Cómo reaccionan los alumnos ante esas propuestas?
- 8) ¿Qué criterios didácticos utilizas para la selección de los juegos?
- 9) ¿Qué resultados has obtenido con la utilización de juegos en las XO?
- 10) ¿Qué capacidades se pueden desarrollar con la utilización de videojuegos?
- 11) ¿Cómo planificas esas actividades?

Notas

¹Plan CEIBAL es un proyecto socioeducativo de Uruguay, creado por decreto de Presidencia de la República en el año 2007. Es un plan de inclusión tecnológica y social pues entrega una computadora a cada alumno que asiste a los centros de enseñanza pública.

²Hay distintos tipos de escuelas urbanas en Uruguay: Comunes, de Tiempo Completo, de Tiempo Extendido. En las escuelas de Tiempo Completo (TC) los niños permanecen diariamente siete horas y media (de 8:30 a 16:00 horas) http://www.oei.es/quipu/uruguay/Esc_tiempo_completo.pdf

³La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, de 28 de marzo de 1985 y funciona de conformidad con los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República Oriental del Uruguay y de la Ley General de Educación. Sus cometidos son:

- Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta;
- Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso;
- Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia;
- Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia.

Los órganos que integran la ANEP son los siguientes: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) y el Consejo de Formación en Educación.

Fuente: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>

⁴El Monitor Educativo proporciona información sistematizada acerca de las escuelas públicas en Uruguay. Lo realiza el Departamento de Estadística Educativa del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (CEIP), en base a la información proporcionada al finalizar el año anterior en cuanto a matrícula, promedio de alumnos por grupo, repetición, abandono intermitente, asistencia insuficiente, antigüedad docente y estabilidad docente en la escuela. Las escuelas se agrupan en cinco niveles (Quintil 1 a 5), de modo que el Quintil 1 agrupa el 20% de escuelas de contextos más vulnerables, el Quintil 2, el siguiente 20% y así hasta el Quintil 5 que agrupa las escuelas de menor vulnerabilidad. <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscaescuela>

Aportes para la gestión de la imagen institucional de los centros educativos

Contributions to the management of the institutional image of educational centers

Mariela Questa

Master en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Relaciones Internacionales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Docente Comercio Exterior, Instituto Tecnológico CTC. Encargada de la Gestión Académica en Liceo San Juan Bautista de la Misericordia.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 22/05/2014

Resumen

Este artículo surge como corolario de una investigación realizada en el marco del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Dicha investigación tuvo por objetivo diagnosticar a una institución educativa dedicada a la formación en carreras técnicas situada en el interior del país, que presenta dificultades para lograr un aumento en las matrículas.

Se trabajó con la metodología de estudio de caso, lo que implicó la selección de técnicas de investigación mixtas (tanto cualitativas como cuantitativas) para un mejor abordaje del objeto de estudio.

En el diseño de la investigación se proyectaron entrevistas, instancias de observación, análisis documental y encuestas, buscando complementar los puntos de vista de los actores institucionales implicados en la problemática con las opiniones de alumnos, egresados y desertores.

El análisis buscó contrastar las lógicas de funcionamiento institucional planteadas desde la dirección con la realidad de los alumnos y sus motivaciones. Esto permitió el acceso a los elementos subyacentes existentes y su importancia en la formación de la imagen del centro. El diagnóstico se desarrolló a partir de la aplicación de la técnica del iceberg y de la realización de una matriz FODA. Estas herramientas permitieron generar dos líneas o visiones del problema que posibilitaron diagramar la acción de mejora.

El principal hallazgo, sustentado en la revisión teórica de diferentes autores, determina que existe una interrelación entre la forma en que la oferta educativa se adapta a las necesidades del entorno y la comunicación de esta oferta al exterior de la organización con el nivel de matriculaciones.

La discusión para enriquecer estos contenidos parte de la falta de producción académica suficiente como para contrastar diferentes experiencias de gestión de la imagen de centros educativos. El objetivo de este artículo es generar un espacio de reflexión para que el tema de la imagen institucional se incluya en la agenda de los directivos.

PALABRAS CLAVE: imagen institucional, marketing educativo, gestión por procesos, desarrollo organizacional, calidad educativa.

Abstract

This article comes as a corollary of a study conducted within the frame of the Master Degree in Educational Management at University ORT Uruguay. This research was aimed at diagnosing a Technical Training Institute located in the countryside, which was experiencing difficulties in achieving an increase in enrollment.

The work was based on case-study methodology, which involved the selection of techniques of mixed research (both qualitative and quantitative) for a better approach to the object of study.

In the design of the research, interviews, observation procedures, document analysis and surveys were planned, seeking to supplement the views of institutional stakeholders involved in the issue with the views of students, graduates and dropouts.

The analysis sought to contrast the logics of institutional operation coming from the Board with the reality of students and their motivations. This allowed access to the existing underlying elements and their importance in the center's institutional image. For the diagnosis, the iceberg technique was carried out as well as the conduction of the SWOT Matrix. Such tools allowed the creation of two lines or visions of the problem in order to outline the improvement action.

The main finding, supported by the review of theories from different authors, determined that there is a relationship between the way in which educational proposals are tailored to suit the needs of the environment and the spread of this proposal to the outside of the organization, with the level of enrollments.

The discussion to enrich these contents arises from the lack of sufficient academic production so as to contrast different experiences in image management of educational centers. The purpose of this article is to create a space for reflection so that the issue of institutional image is included on the Board's agendas.

KEYWORDS: institutional image, education marketing, process management, organizational development, educational quality.

Introducción

Pensar en educación muchas veces se limita a reflexionar desde un punto de vista arbitrario y sesgado: lo pedagógico, lo político, lo administrativo. Las tareas que se realizan en un centro educativo, las actividades anuales o semestrales muchas veces se tornan en una simple costumbre carente de significado específico, impuestas por un modelo educativo global y centradas en el logro de objetivos estadísticos.

Los directivos se ven agobiados por la burocracia administrativa y la evaluación externa que se transforma en un arma punitiva. Pocas veces se tiene oportunidad de plantear y trabajar sobre los cambios que necesita la institución. El conocimiento de los alumnos y de sus realidades particulares es inversamente proporcional al tamaño del centro.

Los docentes se ven obligados a seguir planes de estudios con temas que muchas veces no logran captar la atención de los alumnos por estar alejados de sus gustos y necesidades formativas.

Si bien existen sistemas educativos que tratan de despegarse de esta tendencia, y centros que trabajan para implantar la innovación y desarrollar las capacidades necesarias para que los alumnos integren con éxito los desafíos de aprendizajes requeridos por el siglo XXI, cabe preguntarse: ¿Cuál es la imagen que tienen los centros educativos en los educandos actuales? ¿Y en la sociedad? ¿Qué valor tiene actualmente la educación?

Ciertamente que los casos más exitosos se dan en aulas donde los alumnos son reconocidos por su singularidad y potenciados en sus capacidades individuales.

Haciendo una rápida búsqueda en la red, podemos encontrar blogs de docentes que comparten sus experiencias innovadoras, cientos de tweets diarios que dan cuenta de fórmulas de éxito para potenciar las distintas facetas del alumno, pero que generalmente dejan de lado una cuestión importante. ¿Están los centros educativos preparados para gestionar, como

unidad, la enseñanza de calidad y dar a conocer su oferta formativa de manera tal que capte alumnos? ¿Qué ideas guía deben acompañar esta faceta de la gestión institucional? ¿Qué herramientas pueden utilizar los directivos para mejorar la imagen?

El contexto del estudio

La investigación que da lugar a estas reflexiones se desarrolló en un departamento (división político-administrativa del país) del Uruguay. La institución privada pertenece a una red de centros que brindan carreras técnicas en las áreas de administración e informática en asociación con una Universidad con sede en la capital del país (véase Tabla A).

La creación de la Red de centros en la década de los noventa fue motivada por la necesidad de descentralización de la educación, para atender a un grupo de personas que, viviendo en el interior del país, no deseaban o no podían acceder a la educación superior que se brinda de manera predominante en la capital del país. La demanda de capacitación en tecnicaturas se vio favorecida por la demanda de recursos humanos especializados en esas áreas de formación por parte de las empresas.

La institución estudiada representa un caso especial debido a que en el mismo departamento existen dos centros de iguales características, no habiendo otro caso en la Red. Esto se debe a las particularidades del departamento, que cuenta con varias ciudades importantes cercanas e interconectadas entre sí por un sistema de transporte rápido y fluido (basado en buses).

En este contexto, el centro tiene una amplia zona de influencia, cuenta con docentes capacitados y la infraestructura adecuada para este tipo de formación. A esto se suma la certificación que reciben los alumnos que finalizan las carreras, cuyos títulos son homologados por la Universidad, y los vínculos de la institución con las empresas de la zona, que permiten manejar una bolsa de empleo y la realización de pasantías. También se deben tener en cuenta los proyectos de apertura a la comunidad que desarrolla el centro, tales como charlas abiertas y gratuitas con expertos, convenios, alianzas con empresas y asociaciones, entre otros.

Tabla A. Características del centro objeto de estudio

Centro Educativo	
Tipo	Privado
Nivel educativo	Carreras técnicas
Áreas de formación	Informática y Administración
Ubicación	Interior del país, Uruguay
Trayectoria	20 años
Aval	Universidad privada
Requisitos de ingreso	1er año de Educación Media Superior
Plan de estudios	2 años (4 semestres)
Carga horaria	12 horas semanales
Docentes	15
Alumnos	73

Planteamiento del problema

Cuando se comenzó con este proyecto de investigación se planteó una entrevista exploratoria con el director de la institución. La problemática emergente se determinó como el estancamiento de la matrícula, situación que el director expresó como preocupante por haberse extendido desde hacía ya aproximadamente diez años. A esto se sumó la falta de análisis de registros de inscripciones y seguimiento de casos por parte de la institución que el propio director manifestó como necesario para la toma de decisiones.

Si bien la problemática fue identificada como tal por el director, éste reconoció que no se ha realizado un estudio o análisis previo de la situación que incluyera diagnóstico de la demanda de capacitación ni de las necesidades del entorno. A los efectos de la investigación y tal como se desprende del apartado siguiente, el disparador quedó planteado en la interrogante: ¿Puede la mejora de la imagen institucional lograr una mayor matriculación de alumnos?

Antecedentes y fundamentación teórica

En base a esta demanda de trabajo se realizó una búsqueda de antecedentes que pudieran servir de referencia a la investigación. No fue posible encontrar estudios que partieran de un mismo problema emergente. Sin embargo, se accedió a bibliografía que señalaba al marketing como herramienta para procurar nuevos alumnos y retenerlos (Martínez, 2001; Manes, 2000, 2008; Naranjo, 2011).

Es así que se empieza a ahondar en esta temática para comprender qué elementos de la institución pueden estar vinculados a la dificultad presentada a fin de identificar posibles líneas para el plan de mejora organizacional.

A primera vista las referencias hablan del trabajo de diseño y la ejecución de un plan de marketing orientado a mejorar la imagen que usuarios y público tienen de la institución y su oferta educativa (Chaves, 1996). No obstante, se hace necesario reflexionar sobre aspectos internos de la organización que puedan determinar su desarrollo.

Tomando como referencia autores como Gairín (1999) y Santos (2002) que hablan de la idiosincrasia de las organizaciones, su predisposición al cambio y la formación de su identidad, se puede inferir una línea de acción al interior del centro, que complemente el uso del marketing como herramienta para la gestión.

La principal característica de un centro educativo es que se dedica a brindar servicios de formación. Cuando se elige un servicio educativo se está ponderando la calidad de ese servicio brindado, dicha calidad compuesta por dos elementos principales: la forma en que cubre las necesidades intelectuales del usuario (si le interesa, le motiva, le resulta útil emocionalmente y si será una forma potencial de sustento económico y movilidad social) y la medida en que se adapta a las necesidades de formación que requiere el entorno.

Es decir que para poder aplicar técnicas de marketing y transmitir una imagen hacia el exterior primero hay que diagnosticar el estado de la organización e identificar cuáles de sus características pueden ser útiles para la mejora de la calidad educativa. Se buscaron elementos que, asociados, llevaran a este fin. Entre ellos encontramos el desarrollo organizacional y, principalmente, su vinculación con cuatro conceptos: la cultura organizacional, la gestión de procesos, la gestión de conocimiento y el liderazgo. A su vez, estos conceptos permiten influir en cuestiones específicas de la organización como la formación y el desarrollo de comunidades de práctica, la mejora en la coordinación docente, el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y el ejercicio del compromiso, fomentado por el trabajo en equipo, el empoderamiento, la toma de decisiones y la comunicación interna (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Elementos para lograr la calidad educativa

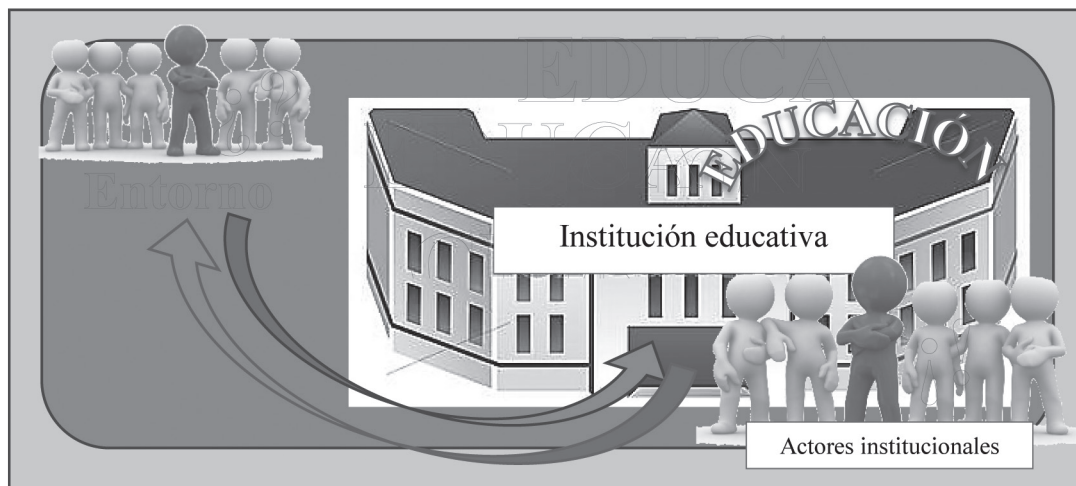


Síntesis de los conceptos teóricos vinculados

En este apartado se resumen los conceptos identificados y se explica la forma en que se relacionan para dar coherencia al plan de mejora que surge luego de realizada la investigación.

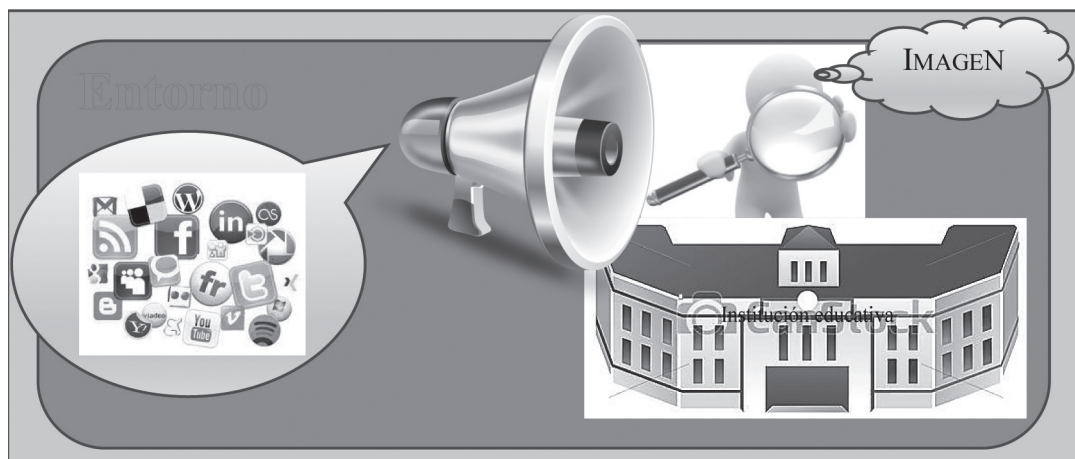
En primer lugar se debe realizar una aproximación a lo que es una institución educativa: una organización compleja donde interactúan distintos actores con un mismo fin, es decir, para procurar brindar o recibir un servicio educativo (Manes, 2000). La institución así definida interactúa con el entorno en una relación de mutua influencia (Gairín, 1999) (Véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Concepto de educación educativa



El resultado de esa interacción determina la imagen institucional (véase Cuadro 3), la forma en que el entorno y los usuarios perciben al centro a través de los mensajes que éste transmite y las ideas que se generan en el público (Chaves, 1996). La dinámica de las sociedades, influenciada por los medios de comunicación y el uso de las redes sociales en un momento de hiper-conectividad global hace que la imagen o reputación sea una formulación de frágil equilibrio, por lo que Manes (2008) recomienda realizar mediciones periódicas para monitorear sus transformaciones.

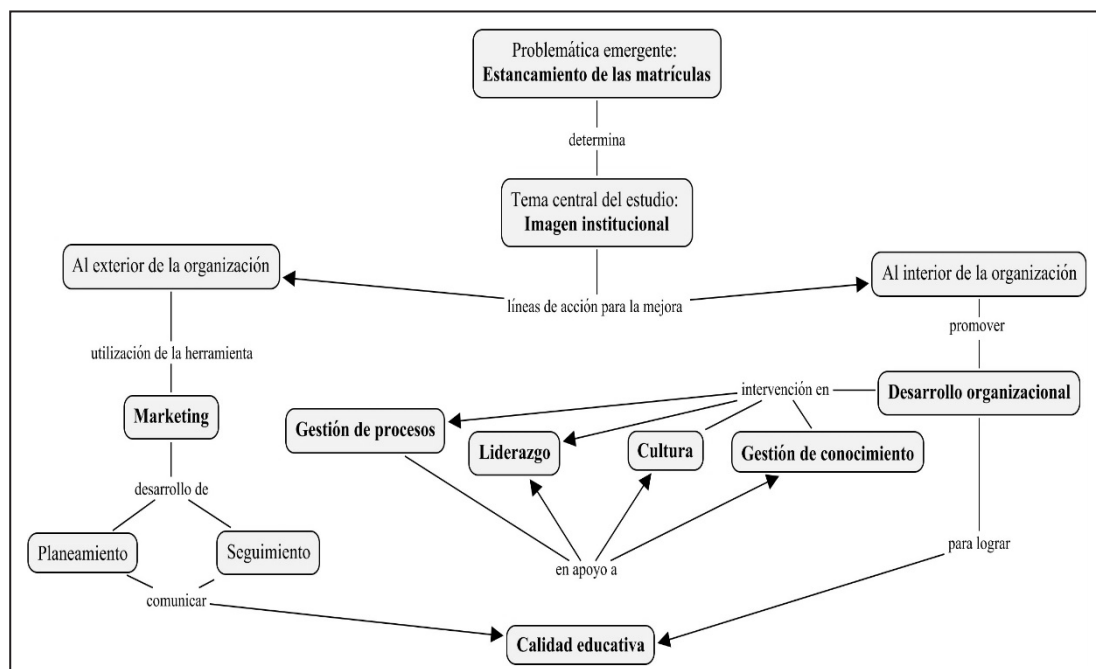
Cuadro 3. Concepto de imagen institucional



Teniendo en cuenta el concepto de la imagen institucional y sus implicancias respecto de la problemática planteada por el centro objeto del estudio, las ideas-guía del marco teórico se pueden dividir en dos ramas: la intervención en aspectos externos al centro y la promoción de aspectos internos al centro (véase Cuadro 4).

En lo que refiere al trabajo hacia el exterior, el marketing se puede definir como la articulación de aquellos elementos que, entendidos por el conjunto de la organización, logran satisfacer las necesidades de los usuarios. Estos elementos son necesidades, anhelos y demandas de los usuarios, el servicio en sí, el valor y la satisfacción que ese servicio da al usuario, el intercambio, las relaciones y transacciones que se dan para la prestación del servicio y el mercado (Kotler y Armstrong, 2001).

Cuadro 4. Ideas-guías del marco teórico y su articulación



Martínez (2001) agrega a estas ideas las de complejidad y trascendencia que caracterizan, en especial, la aplicación del marketing a los servicios educativos. Se entiende que la complejidad está vinculada al proceso de mejora constante en la educación y a la intangibilidad del servicio brindado, mientras que la trascendencia involucra el logro del bienestar social, motivo por el cual se justifica la aplicación del marketing a la educación (Manes, 2008).

La aplicación de la herramienta marketing al trabajo hacia el exterior del centro debe basarse en el diseño de un plan de comunicación idóneo que utilice los canales adecuados a sus públicos y cuente con mecanismos para medir la retroalimentación (Lambin, 1995). En especial, se considera que la utilización de la estrategia del Manejo de Relaciones con el Cliente (CRM) o la de Manejo de las Experiencias del Cliente (CEM) son las más adecuadas para el logro de una mejora en la imagen institucional, por centrarse en el proceso de acercar valor y satisfacción a los usuarios (Naranjo, 2011).

Para que la aplicación de estas estrategias de marketing sea provechosa, la cultura organizacional deberá enfocarse en el usuario, sus necesidades y su satisfacción, y la calidad del servicio ofrecido debe condecirse con lo comunicado en el plan de manera de transmitir un mensaje basado en la ética (véase Cuadro 5).

Cuadro 5. Idea-guía de Marketing



Para que sea posible realizar una aplicación de la herramienta marketing para la gestión de la imagen institucional de manera ética hacia el entorno, es necesario contar con el elemento fundamental de la labor educativa: la calidad. Como señalan diferentes autores, la enseñanza será de calidad en tanto sea efectiva y eficaz (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1996), y también en la medida en que se adapte a las necesidades intelectuales de los usuarios y les brinde satisfacción (Parcerisa, 2008; Zapata, 2000) sin descuidar los requerimientos de formación del entorno, es decir del contexto social (Manes, 2008).

Debido a que la calidad de la oferta educativa parte de la combinación de elementos internos a la organización, la línea de acción hacia el interior se basa en la idea-guía desarrollo organizacional. Una institución educativa se puede encontrar en uno de los siguientes estadios de desarrollo: organización texto, organización contexto, organización que aprende u organización que genera conocimiento (Gairín, 1998).

Diagnosticar el estadio en que la institución se encuentra es el puntapié inicial para promover líneas de mejora. La situación más conveniente para alcanzar la calidad educativa la tienen aquellos centros que logran generar conocimiento, y en menor medida, aquellos que se encuentran en situación de aprender a hacer o gestionar los procesos de mejora (Vázquez, 2011).

Para trabajar en la obtención de la calidad es aconsejable que el desarrollo organizacional se vuelque a cuatro aspectos ya mencionados: la cultura organizacional, la gestión de procesos, la gestión de conocimiento y el liderazgo. La cultura organizacional desempeña un papel fundamental en la motivación de la innovación según sea su postura frente al statu quo y la energía puesta en el trabajo. Asimismo, los elementos de tipo relacional que constituyen la identidad cultural tienen que ver con la orientación al trabajo en equipo, la forma de percibir los logros alcanzados y la evaluación de los efectos de las decisiones en el personal (Robbins, 2004).

La cultura necesaria para lograr el desarrollo organizacional es la “de cambio” (Robbins, 2004), es decir aquella que posee un modelo profesional de gestión (Frigerio et al., 1996) y que se maneja con flexibilidad ante la existencia de subculturas, favoreciendo la promoción de la participación de todos los actores institucionales (Hargreaves, 2005) (véase Cuadro 6).

Cuadro 6. Idea-guía cultura organizacional

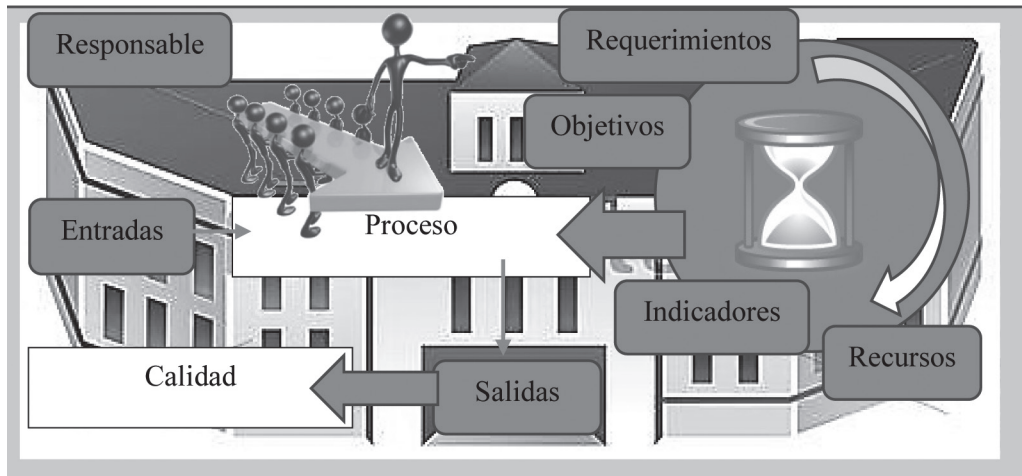


Una cultura organizacional orientada al cambio será el sustrato para lograr procesos de innovación sostenibles, entre ellos los que lleven a la calidad educativa para promover la mejora de la imagen institucional.

Los procesos son la función más importante de la organización, son la serie de acciones diseñadas para que se den ciertos resultados y que esos resultados cumplan con objetivos o metas propuestos (Ewy y Gmitro, 2009). Un proceso es una secuencia de desarrollo de actividades que involucran personas, recursos y materiales para producir resultados planificados y acordes (Pérez, 2005).

A medida que la organización evoluciona, los directivos deben mejorar los procesos que hacen a las personas cumplir con las tareas, teniendo en cuenta los elementos que componen la gestión de procesos (véase Cuadro 7).

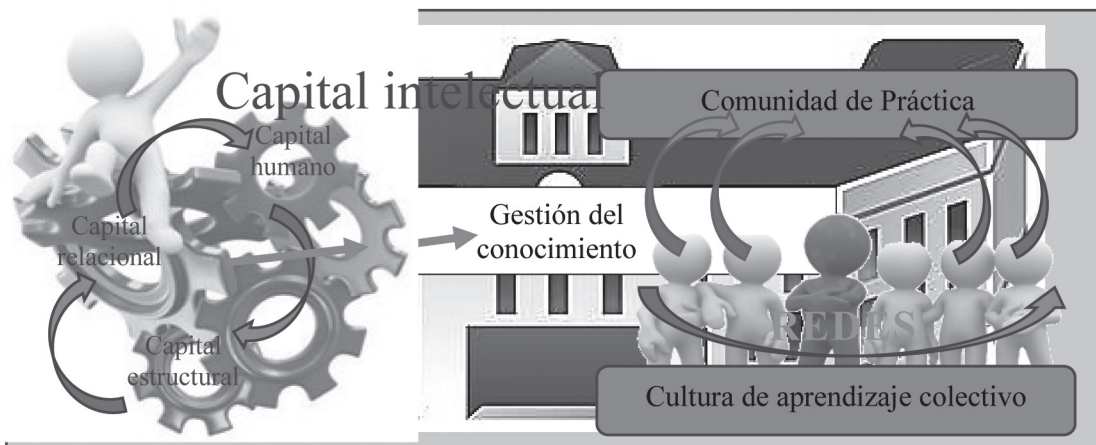
Cuadro 7. Idea-guía gestión de proceso



Una vez terminado el ciclo del proceso y con los resultados obtenidos a partir de su evaluación se puede contar con información sobre las dimensiones organizacionales más relevantes, sobre las cuales intervenir para mejorar la calidad educativa (Marchesi y Martín, 1998).

Sin embargo, los directivos y administradores de los centros educativos cuentan con escasa preparación para gestionar procesos organizacionales que lleven a lograr la calidad educativa. Tampoco se logran identificar los procesos críticos de la organización de manera de incorporar los resultados a las dinámicas de cambio organizacional (Vázquez, 2011). Un proceso crítico que se identifica en las instituciones educativas es el de la gestión de conocimiento, otra de las ideas-guía para lograr el desarrollo organizacional y la consecuente calidad educativa (véase Cuadro 8).

Cuadro 8. Idea-guía gestión del conocimiento

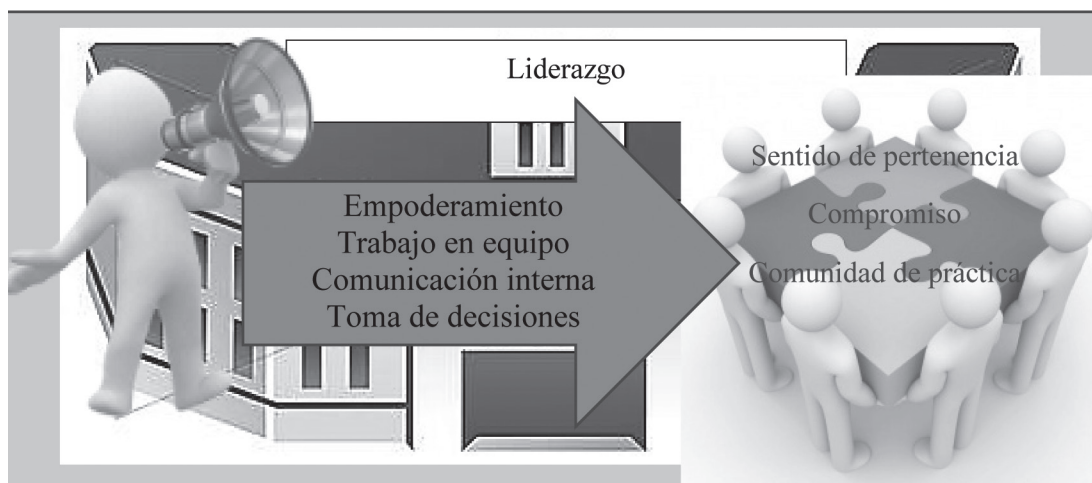


El conocimiento que los individuos poseen debe ser transmitido de modo eficiente, ordenado y constante a fin de ser gestionado para generar una ventaja que consiste en el crecimiento de la institución a nivel organizacional y humano (Rodríguez-Gómez, 2006). Esta gestión debe lograr una cultura de aprendizaje colectivo que se maneje a través de redes virtuales o presenciales (Durán, 2004) para incentivar la formación de comunidades de práctica y potenciar el uso del capital intelectual de la organización mediante la combinación de los elementos que lo forman, el capital humano, el capital relacional y el capital estructural (Rodríguez-Gómez, 2008).

Las ideas hasta ahora desarrolladas se complementan con la de “liderazgo” (véase Cuadro 10). El liderazgo debe partir del equipo de dirección, pero no es necesario que sea ejercido exclusivamente por este grupo. Un equipo de dirección o hasta un director que ejerza el liderazgo podrá promover mediante el empoderamiento para tareas específicas a otros actores institucionales (Covey, 2003, 2005). Esto permitirá obtener otros puntos de vista que aporten a la gestión y favorecerá el compromiso con la institución. Asimismo, deberá fomentar el trabajo y el aprendizaje en equipo (Bernal, 2008), de manera de coordinar a los docentes y generar comunidad de práctica, lo que no se puede alcanzar si no se practica una comunicación interna eficiente y eficaz por su interdependencia con la comunicación externa (Núñez, 2004).

El liderazgo será el motor de la motivación y podrá habilitar al agente de cambio para que su participación afiance los logros y genere más cambios positivos en la cultura organizacional (Kotter, 1997). Es importante aclarar que para el caso de estudio se necesita un liderazgo centrado en el aprendizaje, debido a que el núcleo de este estilo de liderazgo es la calidad de la enseñanza ofrecida (Bolívar, 2010).

Cuadro 9. Idea-guía liderazgo



Con estos elementos teóricos como marco de referencia para orientar la investigación se realizó el diseño de la investigación. La interrelación entre los conceptos centrales no solo dio la estructura para determinar la forma en que se abordó el problema sino que también trazó las líneas de acción en el plan de mejora.

Diseño y metodología de la investigación

Una vez determinada la problemática y definido el marco de referencia sobre el cual apoyar el trabajo, se debió realizar el diseño de la investigación. El diagnóstico comprendió la recolección de datos para realizar el análisis organizacional, para entender las lógicas del funcionamiento del centro y para orientar las decisiones sobre la intervención.

La metodología utilizada fue el método de casos, herramienta idónea para abarcar el objeto de estudio con instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo, lo que a su vez habilitó la triangulación metodológica optimizando de ese modo la investigación. Las fases que se trazaron se extendieron por espacio de cuatro meses, entre mayo y agosto de 2012 (véase Tabla B).

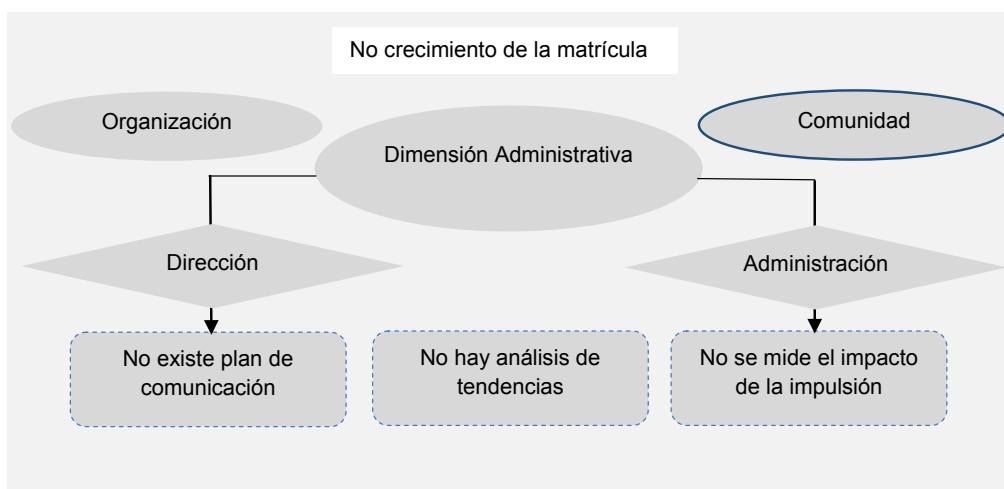
Tabla B. Fases del estudio diagnóstico

Fases del Diagnóstico		May.	Jun.	Jul.	Ago.
Fase 1: Identificación de la demanda	Aproximación al centro				
	Realización de entrevista exploratoria				
	Búsqueda de antecedentes				
	Identificación de actores/sectores implicados				
	Matriz				
	Recopilación documental				
	Modelo de análisis				
Fase 2: Comprensión del problema	Antecedentes				
	Técnicas complementarias				
	Encuestas en línea				
	Entrevistas semi-estructuradas				
	Observación				
	Aplicación de la técnica del iceberg				
Fase 3: Reconocimiento de necesidades	Identificación de fortalezas y debilidades				
	Definición de prioridades				
	Dimensiones involucradas en la mejora				
	Personas implicadas (grupo impulsor)				
Fase 4: Acuerdos con la organización	Sistematización de la información				
	Redacción del informe de avance				

La primera fase implicó un acercamiento primario al centro para luego realizar la entrevista exploratoria al director. En este encuentro se identificó la demanda o problema a investigar: el estancamiento de las matrículas. Durante el transcurso de esta fase también se realizó una recopilación documental en el centro que evidenció la falta de estadísticas de inscripciones o desempeño, estudios comparativos, sistematización de la información o análisis del impacto del uso de medios de comunicación para el contacto del centro con el entorno.

Se pudo acceder a información vía correo electrónico mediante preguntas directas al coordinador y a la secretaria y de esa forma se completó un panorama de la situación del centro respecto del problema planteado. Complementando esta fase se creó un modelo de análisis. En este modelo se vincula la problemática identificada, las dimensiones de la organización involucradas y los sectores de la institución relacionados con una serie de factores causales que podrían estar influyendo en el estancamiento de la matrícula (véase Cuadro 10).

Cuadro 10. Modelo de análisis para el diagnóstico



En base al diseño de la matriz se definieron las técnicas más apropiadas para realizar la recolección de datos complementaria, técnicas que se desarrollaron durante la segunda fase del diagnóstico. Se plantearon, testearon y aplicaron una entrevista semi-estructurada, un cuestionario auto-administrado en línea, observación de participación pasiva y análisis documental (véase Tabla C).

Tabla C. Detalle de instrumentos utilizados en la segunda fase

Instrumento	Informante	Aplicación
Entrevistas semi-estructuradas	Directores de ambos centros	Julio y agosto
	Docente de ambos centros	
	Secretarías de ambos centros	
Encuesta auto-administrada en línea	Alumnos actuales	Julio y agosto
	Alumnos desertores	
	Egresados	
Observación pasiva	Instalaciones del centro	Agosto
Análisis de documentos	Institución y Web	Julio y agosto

Los datos recogidos fueron analizados para depurar la información relevante a los efectos de la investigación. Con este insumo se pudo emplear la técnica del iceberg para determinar las lógicas de la cultura organizacional. Los resultados de la aplicación de esta técnica permitieron identificar aspectos de las dinámicas institucionales relacionados con el problema tanto en el nivel visible como en las prioridades institucionales y los elementos subyacentes de la cultura.

Ahondando en la aproximación diagnóstica y como parte de la tercera fase se confeccionó una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que hizo posible identificar los aspectos prioritarios y complementarios de manera de tener una perspectiva para el diseño del plan de mejora. Se tuvieron en cuenta también las dimensiones que debían estar involucradas en la mejora y se vislumbraron las personas implicadas que podrían formar parte del grupo impulsor del plan de mejora, es decir, que interviniesen en la fase de diseño del mismo.

Para finalizar, durante la cuarta y última fase del diagnóstico se sistematizó la información y se redactó un informe con las líneas de negociación a sugerir al centro para el esbozo del plan de mejora.

Análisis de datos

Los datos recabados mediante la aplicación de las diversas técnicas permitieron identificar elementos recurrentes que delinearon ejes temáticos asociados a la problemática y factores causales complementarios. Las categorías de análisis se refirieron a la imagen del centro, la comunicación interna, la situación de los docentes y los fundamentos de los usuarios para optar por el centro.

Respecto de la imagen del centro se detectó una discrepancia entre lo que la institución quiere transmitir, lo que se percibe en el entorno y la visión que de él tienen los usuarios y sus familias. Por un lado el centro desea transmitir un determinado nivel de propuesta educativa y trayectoria, independiente de la Universidad que la avala. Sin embargo, para los usuarios no existe diferencia entre el centro y la Universidad. Pese a esto el entorno parece darle una calificación menor a la institución, lo que se contradice en esencia con otra visión donde se asocia al centro con precios elevados por los servicios a raíz de su vínculo con la Universidad, a pesar de la publicidad existente sobre sistemas de becas o convenios celebrados con empresas.

Entre las opiniones recabadas en las encuestas la imagen del centro es positiva ya que un 100% de las respuestas admite que recomendaría las carreras a otros interesados, esgrimiendo como motivo principal la salida laboral existente (más del 60% de los encuestados).

Esta información surge del análisis de datos extraídos de las entrevistas semi-estructuradas, de cuestionarios contestados vía correo electrónico y de las encuestas a alumnos egresados. También se tomó como fuente de información la página Web de la Red de centros, la página institucional en la red social Facebook®, carteles existentes en el centro, folletos y anuncios en prensa escrita.

En cuanto a la comunicación interna los problemas detectados pueden influir indirectamente en la problemática y afectar la imagen institucional. Esta categoría se evaluó desde dos perspectivas. Por un lado, se observó lo relativo al liderazgo y por otro, los aspectos referidos a la coordinación docente. El liderazgo, como factor dinamizante, da forma a la cultura organizacional y a los procesos de cambio.

De las entrevistas semi-estructuradas surgen comentarios sobre el manejo de la comunicación por parte de la dirección, como una cuestión ligada a la toma de decisiones. Se expresa que la dirección puede tomar decisiones pero que el mecanismo para darlas a conocer no es eficaz, demorándose en algunos casos o permaneciendo, en parte, vedado a otros actores institucionales. Esto afecta también el clima institucional, que repercute en la coordinación académica y, por ende, en la calidad del servicio brindado. La actividad docente no sigue pautas de funcionamiento claras y la práctica docente se ve afectada, tal como se desprende de las entrevistas a actores clave de la organización. La forma de coordinar es errática a causa del estilo de liderazgo que podríamos llamar de “laissez faire, laissez passer”; los docentes no conocen la planificación anual del centro ni la periodicidad de los encuentros de coordinación, que varían de semestre a semestre. Asimismo, no están interiorizados sobre aspectos del funcionamiento del dictado de cursos o la forma de comunicar las decisiones académicas que debe tener en cuenta la administración. Sin embargo, la apreciación de algunos de los entrevistados es que el director está en el centro en el momento de mayor actividad, monitoreando el funcionamiento global de la institución, lo que lo llevaría a tener un conocimiento superficial de las actividades cotidianas. La presencia del director en el momento del dictado de los cursos puede contribuir a la formación de una imagen positiva en los usuarios.

A pesar de la visible carencia en la comunicación con los docentes, que se desprende de la falta de carteleras, sala de profesores y de la escasa coordinación entre materias, la comunicación con los usuarios parece ser buena a juzgar por la opinión de los egresados quienes, en un 88% de los casos, responden que mantienen comunicación con el centro por diferentes motivos, y un 95% de los estudiantes actuales dice haber recibido la carta inicial que explica el funcionamiento de la institución y el régimen de las carreras.

En lo que respecta a la categoría de análisis referida a los docentes, también se aprecian dualidades en la visión de los actores institucionales. Las contradicciones pasan por ver a los docentes como una fortaleza del centro pero, a su vez, se habla de problemas en cuanto a la responsabilidad y la dedicación de los profesores, que se evidencian en las entrevistas. Esto impacta en el sentido de pertenencia de los docentes y en su compromiso con la institución.

Otro aspecto evaluado es el nivel de aprendizaje. Los alumnos consideran en un 74% que el nivel es bueno, aunque opinan que la bibliografía es buena pero muy estructurada, según lo obtenido en la recopilación documental de encuestas a alumnos realizadas por una consultora externa. En esas mismas encuestas surgen quejas sobre el dictado de las clases, el rol del docente en la clase y la demora en la entrega de resultados de pruebas o exámenes por parte de los profesores. Sin embargo, las opiniones vertidas en las encuestas administradas para esta investigación dan cuenta de la imagen positiva sobre los docentes. Por la divergencia de opiniones esta categoría resulta relevante para el plan de mejora.

Para analizar la categoría “motivos de opción por el centro” se vinculó la opinión de actores entrevistados con la información de las encuestas a estudiantes y egresados. En este punto también se encuentra una divergencia relevante debido a que los directivos piensan que las herramientas con las que el centro se da a conocer son, en primer lugar, las publicaciones en prensa escrita y las charlas en liceos; en segundo lugar los anuncios vía correo electrónico y en televisión y por último el uso de redes sociales, el portal Web y el “boca a boca”. Entre los estudiantes y egresados, las respuestas pusieron en primer lugar a la folletería y el “boca a boca”, luego Internet y prensa escrita y por último la televisión.

Otros de los aspectos a considerar en este punto son la persona del centro con la que se contactó en primera instancia y la impresión inicial al llegar a la institución. En todas las categorías de usuarios el primer contacto fue de más del 70% con la secretaria, considerando “excelente” el trato dispensado y las respuestas a las inquietudes en un 60%.

Incentiva también la elección por el centro la cercanía al domicilio, luego el interés por la formación específica y por último la salida laboral. Estos datos, contrastados con la opinión recabada en las entrevistas semi-estructuradas demuestran una discrepancia, debido a que desde la organización se cree que la motivación para elegir el centro se basa en la certificación de la Universidad y la salida laboral como causas principales. Estas diferencias entre lo que cree la organización y lo que piensan los usuarios fue otro de los puntos a incluir en el plan de mejora.

Resultados obtenidos

Una vez sistematizados los datos y procesada la información se trabajó con la técnica del iceberg para determinar las necesidades de la organización (véase Cuadro 12). Estas necesidades se identifican a partir de la profundización en el análisis de la cultura institucional.

En el nivel de lo visible se sitúa el convenio con la Universidad para el aval de los certificados, la excelencia docente por contar con profesionales del área, la ubicación relativa del centro en el contexto, la dedicación del director que parece estar siempre presente en el horario de funcionamiento de los cursos, y el trato personalizado y humano favorecido por la poca cantidad de alumnos.

Cuadro 11. Análisis de la cultura institucional



Siguiendo con el análisis, las prioridades se basan en lograr coordinación docente, debido a que los profesores no se conocen entre sí ni planifican en conjunto. Para lograr coordinación se necesita comunicación y trabajo en red, tanto entre los docentes del centro como con otros de la Red de centros y de la Universidad. Esto favorecería la creación de sentido de pertenencia por parte de los docentes y mejoraría el compromiso con la tarea.

Por último y como forma de aumentar las matriculaciones a corto plazo se podría diversificar la oferta educativa con nuevas carreras.

En lo más profundo de la cultura se encuentran elementos subyacentes que condicionan el desarrollo: el sentimiento de que la oferta de cursos de la Universidad no es flexible, la dificultad para profesionalizar la gestión académica que debilita la coordinación docente, y las asesorías externas que no son tenidas en cuenta como insumo para el proceso de mejora organizacional.

Asimismo, con los datos recolectados se pudo realizar una matriz FODA (véase Cuadro 12), donde se identificaron fortalezas y oportunidades de la organización, así como también debilidades y amenazas. Con los datos de la matriz se obtuvieron varias combinaciones, por ejemplo que la ubicación geográfica es estratégica debido a la combinación de la poca competencia con la necesidad de formación a bajo costo.

Cuadro 12. Matriz FODA



Asimismo la falta de estudios sobre el mercado y la forma en que se perciben los canales de comunicación como idóneos son la causa de que las campañas de captación de alumnos no estén diseñadas con un proceso de seguimiento, corrección y análisis de impacto. Por otro lado, el tamaño reducido del centro en cuanto a matrícula y su ubicación geográfica pueden estar relacionados con la visión de "academia" que de ese centro parece tener el entorno. La marca de prestigio que brinda la asociación con la Universidad no es explotada para revertir esta visión del entorno y tampoco se apoya en la formación de redes entre docentes cuyo trabajo se percibe descoordinado, lo que sumado a la falta de sentido de pertenencia entre los profesores funciona como un elemento negativo en la visión general del centro.

Los aspectos más relevantes para incluir en el plan de mejora surgen de estos análisis. Dichos aspectos delinean la propuesta del plan de mejora que se plasmó como último componente del informe de avance, de manera de anticipar a la institución las líneas de acción sobre las cuales se trabajaría en la etapa siguiente al diagnóstico.

Los resultados del diagnóstico fueron los insumos necesarios para negociar con la institución la forma y las líneas a utilizarse para desarrollar el plan de mejora organizacional. El diseño del plan de mejora se planteó en tres fases (véase Tabla D) en las que se trabajó con los representantes del centro entre setiembre y diciembre de 2012.

Tabla D. Fases de desarrollo del plan de mejora organizacional

Plan de Mejora Organizacional	
FASE 1 Setiembre - octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del Informe de Avance al centro • Negociación de actores institucionales a participar y cronograma de trabajo en equipo
FASE 2 Octubre - noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de reuniones y definición de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos (general y específicos) ○ Logros proyectados (metas) ○ Líneas de actividad ○ Cronograma de aplicación del plan • Elaboración de los instrumentos de seguimiento • Proyección de sustentabilidad del plan
FASE 3 Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del Plan de Mejora al centro • Evaluación del trabajo

Debido a que la problemática planteada por el centro se relacionaba con la imagen institucional y que del diagnóstico surge la falta de procesos adecuados en la organización para manejar los aspectos relacionados con este concepto, se incluyó en el plan de mejora el trabajo con la herramienta marketing. Dicha inclusión se fundamenta en que se constató, por parte del centro, la falta de planificación del uso de los canales de comunicación internos y externos así como la carencia de estrategias sostenidas y sistemáticas de captación de alumnos. También se percibió que los esfuerzos por relacionarse con la comunidad no han influido positivamente en la imagen del centro por lo que no se ha generado un aumento de las inscripciones.

El grupo de trabajo que incluyó a tres representantes de la institución -director, secretaria y coordinador académico- trabajó sobre dos ideas fundamentales. La primera fue el rol de los docentes como instrumento para el cambio, y la segunda la utilización de los vínculos con la comunidad como herramientas para gestionar la imagen.

Los detalles de la elaboración del plan se muestran a continuación (véase Tabla E).

Tabla E. Detalles del plan de mejora organizacional

Detalle del Plan de Mejora Organizacional				
Objetivos	General	Lograr un aumento de la matrícula mediante una mejora en la imagen institucional del centro	Aumentar un 15% el número de inscriptos en el centro en el plazo de un año	
	Específicos	1. Fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso docente mediante la mejora de la coordinación entre los actores institucionales	80% de los docentes concurriendo a las tres reuniones de coordinación propuestas por la dirección en cada semestre durante el año	
		2. Crear un plan de colaboración con otras instituciones de la zona/ departamento	Vinculación con al menos dos instituciones de la zona en el período de un año, de manera de crear redes en colaboración que favorezcan el conocimiento del centro en la comunidad	
		3. Mejorar la práctica docente en el aula mediante una mayor coordinación del profesorado	80% de los docentes compartiendo sus prácticas en la plataforma virtual de la institución en cada semestre durante un año	
		4. Promover el desarrollo profesional en ventas del personal administrativo	Tres sesiones formativas en atención al cliente y ventas en un período de un mes	
		5. Mejorar los sistemas de comunicación externa de la institución hacia usuarios actuales y potenciales	Un plan de comunicación y un instrumento de seguimiento de la aplicación del plan, disponibles al finalizar el primer año de intervención	
Sustentabilidad	Dispositivos de seguimiento (objetivo específico 3)	Técnica propuesta	Aplicación	Indicadores de avance
		Planilla de monitoreo	Durante el desarrollo del plan	Se informa al grupo de trabajo el avance mensual por actividad
		Informe de utilización de la plataforma	Semana 28 y 49	Un reporte mensual de participación de los docentes en la plataforma
		Encuesta a alumnos	Semana 26 y 45	70% de las encuestas contestadas resultan positivas
	Escala de opinión a docentes	Semana 25 y 44	70% de los docentes se muestran favorables	
	Información	Socialización de la información	Difusión	Destinatarios
		Difusión de comunicados internos mediante el uso de correo electrónico y plataforma	Tres ocasiones por semestre	Docentes y personal administrativo
Supuestos de realización:				
<ul style="list-style-type: none"> • Los directores permanecen en la organización • Los docentes son motivados en la formación de una comunidad de práctica • El plan de comunicación es monitoreado y evaluado a la vez que se corrigen los principales desvíos 				
Otros	Presupuesto			
	Modelos de instrumentos de seguimiento			
	Diagrama Gantt			
	Matriz RASCI (Responsable, Aprobador, Soporte, Consultado, Informado)			

	Nº	Resumen*	Quien**	Semana	Recursos***
Actividades	1.1	Elaboración de estrategia de convocatoria a reuniones docentes	DCO y DCL	4	Presupuesto
	1.2	Elaboración de cronograma de reuniones y convocatoria	DCO y CAC	10 y 33	Agenda
	1.3	Realización de Reunión 1	CAC y DOC	11 y 34	Presentación
	1.4	Evaluación de Reunión 1 y ajustes para Reunión 2	DCO y CAC	12 y 35	Registro Reunión 1
	1.5	Realización de Reunión 2	CAC y DOC	20 y 42	Presentación
	1.6	Evaluación de Reunión 2 y ajustes para Reunión 3	DCO y CAC	21 y 43	Registro Reunión 1 y 2
	1.7	Realización de Reunión 3	CAC y DOC	29 y 50	Presentación
	1.8	Evaluación de concurrencia de docentes a reuniones	DOC, DCL y CAC	30 y 51	Registro Reunión 1 a 3
	2.1	Análisis de instituciones potenciales a participar del programa de colaboración y realización de contactos con las mismas	DCO y DCL	6 y 7	Teléfono, presupuesto movilidad, folletos, tarjetas personales, presentación
	2.2	Desarrollo de plan conjunto de colaboración	DOC, DCL y AUT (c)	9 a 14	Sala
	2.3	Presentación del programa de colaboración	DOC, DCL y AUT (i)	16	Presentación, invitaciones, servicio de lunch
	2.4	Implementación del programa y evaluación de resultados	DOC, DCL y AUT (i)	17 a 48	Presupuesto para transporte y refrigerios
	3.1	Familiarización de los docentes con la plataforma y sensibilización para compartir prácticas	CAC y DIN	11 y 34	Laboratorio de informática
	3.2	Asignación del rol de moderador de la plataforma	DCO	11	Sala
	3.3	Generación y análisis del reporte de participación docente	MOD y DOC	28 y 49	Sala
	4.1	Realización de contacto con profesional de atención al cliente y ventas	DCO	4	Sala
	4.2	Diseño de la formación	DCO y CAV	5 y 6	Sala
	4.3	Desarrollo y evaluación de la formación	CAV y SES	8 a 10	Aula o Sala
	5.1	Realización del contacto con el profesional de marketing	DOC y DCL	5	Contactos, teléfono
	5.2	Diseño del plan de comunicación	DOC, DCL y CMC	6	Sala
	5.3	Elaboración de indicadores de avance del plan	DOC, DCL y CMC	8	Sala
	5.4	Implementación del plan	DOC y DCL	9 a 50	Presupuesto de marketing
	5.5	Evaluación de la aplicación del plan	DOC y DCL	30 y 51	Sala

Notas:

* Se presenta un resumen de las actividades de manera de simplificar el cuadro.

** Las referencias a los participantes fueron utilizadas en la Matriz RASCI, como sigue:

Rol	Ref.	Rol	Ref.
Autoridades de Instituciones	AUT	Director Centro Oeste	DCO
Coordinador Académico	CAC	Docente de Informática	DIN
Consultor en Atención al Cliente y Ventas	CAV	Docentes	DOC
Consultor en Marketing y Comunicación	CMC	Moderador de la Plataforma	MOD
Director Centro Litoral	DCL	Secretarías de Ambos Centros	SES

*** Se considera indispensable un ordenador con conexión a internet y un lugar idóneo para el desarrollo de cada actividad

Discusión de resultados

Durante la etapa de diagnóstico se identifica un problema de estancamiento de matrículas persistente en el centro y que se asocia a la imagen institucional, en base al encuadre teórico resultante de la consulta de bibliografía especializada.

Los resultados de la investigación trazan dos líneas claras de trabajo; primero, el trabajo al interior del centro, donde mediante la actuación sobre elementos intrínsecos de la organización tales como la cultura y el desarrollo organizacional se pueda lograr la calidad educativa, vista como la adecuación de la oferta educativa del centro a la demanda o a la necesidad de formación del entorno. Una vez lograda la calidad educativa, se puede pensar en dar a conocer esa calidad obtenida al entorno mediante la aplicación de técnicas de marketing, pero principalmente mediante el diseño de un plan de comunicación al exterior que ayude a mejorar la imagen que se tiene del centro. Una mejora de la imagen llevaría al aumento de las matriculaciones en el centro objeto del estudio.

Si bien los resultados de la aplicación del plan de mejora no se llegaron a analizar por no formar parte de la actividad académica de la maestría, se puede advertir que autores como Chaves (1996), Lambin (1995), Manes (2000, 2008), Martínez (2001) y Zapata (2000) respaldan la gestión de la imagen institucional mediante la utilización de planes de marketing basados en la ética. Estos planes están destinados a comunicar elementos tangibles e intangibles del centro tales como la infraestructura y el adecuado uso que se hace de ella con fines educativos, o la calificación de los docentes encargados de las diversas materias y su constante especialización.

El aporte de esta investigación a la gestión de la imagen de instituciones educativas consiste en la formulación de un instrumento para el Monitoreo del Cambio de Imagen (MCI) cuya aplicación cíclica permita a los centros trabajar en los elementos que se consideran clave para construir y mantener la percepción positiva en los usuarios y el entorno (véase Cuadro 13). La aplicación de este instrumento se basa en el desarrollo de cuatro etapas que diagnostican la situación de los elementos de la institución comprometidos, a fin de planear y aplicar correcciones. A su vez se supervisan las actividades que se desarrollan para mejorar dichos elementos, en especial en áreas tales como la comunicación, la documentación y la adaptación de la oferta educativa luego de aplicadas las evaluaciones pertinentes. Una vez desarrollado el primer ciclo del MCI se sugiere sea aplicado nuevamente con las correcciones oportunas.

De esta manera se logran realizar los cambios necesarios para una mejora de la imagen del centro, basados en las líneas de un instrumento adaptable a la realidad de cada centro educativo y su contexto.

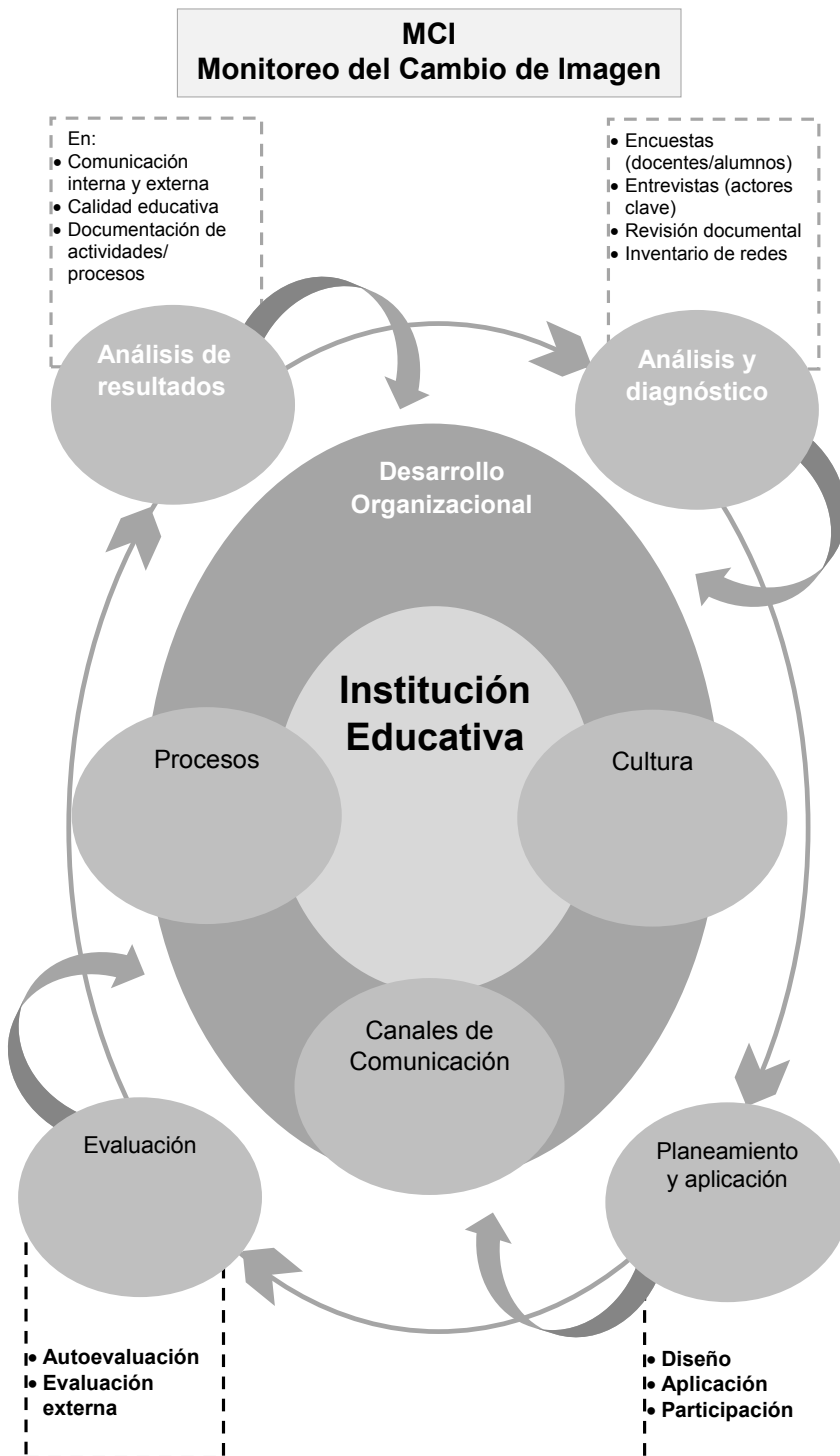
Conclusiones

Si bien emitir una conclusión en un área donde hay poco camino recorrido parece arriesgado, es importante plantear algunas reflexiones para colaborar con la gestión adecuada de la imagen institucional de un centro educativo, cualquiera sea el contexto en que se encuentre el mismo.

Es oportuno determinar que los directores podrán utilizar para cambiar, sostener o apuntalar la imagen todos aquellos elementos de la organización que potencien los cambios hacia la mejora de la calidad educativa. El líder será el encargado de identificar los procesos internos que contribuyan a tal fin y de reconocer aquellos actores institucionales que sean capaces de actuar como agentes de cambio.

Los directivos han de ser capaces de definir qué herramientas son las más apropiadas, dado el contexto, para lograr comunicar de manera eficiente y eficaz la calidad educativa lograda, y de no contar con las capacidades requeridas deberán recurrir a asesores que puedan guiarlos en ese sentido.

Cuadro 13. Instrumento para el Monitoreo del Cambio de Imagen



El diseño de un plan de mejora orientado al cambio de imagen será una pieza fundamental tanto de la gestión de procesos como del cambio de la cultura de la organización. En general, se propone el uso del Monitoreo del Cambio de Imagen (MCI) que, dada su flexibilidad, es posible aplicar a cualquier institución educativa.

Sin embargo, las limitaciones de estudio consisten en que la aplicación del instrumento de monitoreo para comparar la fiabilidad y la pertinencia de los resultados obtenidos aún no se ha podido extender a otros centros de diferentes características. El estudio se basa en el caso de un centro privado de formación de carreras técnicas descentralizado, que es en el contexto uruguayo un área donde las estadísticas nacionales recién comienzan a esbozarse.

De poder realizarse la aplicación de este instrumento a una muestra de centros representativa de las distintas realidades nacionales o incluso regionales, podría demostrarse la utilidad del MCI para la inclusión en la agenda de los directivos del tema “imagen institucional”, que llevaría no sólo a mejorar la percepción de un centro en particular por un contexto acotado, sino que sería una forma de lograr la adaptación de la educación a los alumnos con mentalidad y capacidades de este siglo, haciendo a la educación un objeto de deseo y motivación de los jóvenes educandos.

Así se podría responder de manera amplia a la pregunta formulada al principio de la investigación sobre la posibilidad de que la mejora de la imagen aumente la matrícula de un centro, a partir de la adecuación de la oferta educativa a las necesidades y mediante el desarrollo de una comunicación eficaz basada en el marketing y la ética.

Se espera que este artículo contribuya al debate sobre estas posibilidades.

Bibliografía

Bernal, J. (2008). Competencias de liderazgo. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 151-155). Madrid: Wolters Kluwer España.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Accedido el 15 de enero, 2014, desde www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13

Chaves, N. (1996). *La imagen corporativa: teoría y metodología de la identificación institucional* (3era ed.). México: Gili.

Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa.* (J. Piatigorsky, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1989)

Covey, S. (2005). Los tres papeles que desempeña el líder en el nuevo paradigma. En F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (pp. 177-188). (G. Hillers, Trad.). Buenos Aires: Deusto. (Trabajo original publicado en 1996)

Durán, M. (2004). Gestión del conocimiento e implicaciones para los centros escolares. En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento en red. Proyecto I+D+I*, Ministerio de Educación y Ciencia, ref. SEC2003-08366 (documento no publicado).

Ewy, R. & Gmitro, H. (2009). *Process management in education. How to design, measure, deploy and improve educational processes.* Accedido el 19 de febrero, 2014, desde http://books.google.com.uy/books/about/Process_Management_in_Education.html?id=PTYTqDEuzWYC&redir_esc=y

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión* (6ta ed.). Buenos Aires: Troquel.

- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, 1, 125-154. Accedido el 27 de febrero, 2014, desde <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/374>
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2da ed.). Madrid: La Muralla.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ta ed.). (P. Marzano, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1994)
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2001). *Marketing* (8va ed.). (R. Escalona, Trad.). México: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 1999)
- Kotter, J. (1997). *El líder del cambio* (P. Díaz, Trad.). México: McGraw-Hill Interamericana. (Trabajo original publicado en 1996)
- Lambin, J. (1995). *Marketing estratégico* (3era ed.). (S. Miquel & A. Cuenca, Trans.). Madrid: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1994)
- Manes, J. (2000). Marketing educativo, gestión estratégica y calidad total: un círculo virtuoso. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8. Accedido el 28 de enero 2014, desde http://temachtiani.ulsu.edu.mx/onteanqui/onteanqui3/presentaciones/marketing_manes.pdf
- Manes, J. (2008). *Marketing en instituciones educativas: guía para planificar la captación y retención de alumnos* (2da ed.). Buenos Aires: Granica.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, F. (2001). *Introducción al marketing educativo*. Barranquilla: Uninorte.
- Naranjo, C. (2011). *Marketing educativo; desarrollo de una estrategia C.E.M. aplicado a la Universidad nacional de Colombia sede Manizales como base para la fidelización de clientes y complemento a la estrategia de C.R.M.* (Tesis magisterial). Facultad de Administración, Universidad Nacional de Colombia. Accedido el 20 de enero, 2014, desde www.bdigital.unal.edu.co/3837/1/catalinanaranjohernandez.2011.pdf
- Núñez, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Acimed*, 12. Accedido el 27 de febrero, 2014, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Parcerisa, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la universidad: retos y dilemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 576-586). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Pérez, J. (2005). Los procesos y la gestión por procesos en educación: herramientas de mejora de los procesos. En F. González (Coord.), *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares* (pp. 65-81). Accedido el 7 de febrero, 2014, desde <http://books.google.com.uy/books?id=TCgopizMwuEC&pg=PA65&lpg=PA65&dq=los+procesos+y+la+gesti%C3%B3n+por+procesos+en+educaci%C3%B3n&source=bl&ots=xhV5zmk654&sig=vWWXly47YuratnNX6m9vqn0Zx28&hl=es&sa=X&ei=Ow8QUbT9A4j09gT3gYHQDQ&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. (10ma ed.). (J. Dávila & R. Pescador, Trad.). México: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2003)

Rodríguez-Gómez, D. (2008). *Gestión del conocimiento y otros procesos organizativos afines*. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.

Santos, M. (2006). *La escuela que aprende* (4ta ed.). Madrid: Morata.

Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: DaVinci.

Zapata, E. (2000). *Mercadeo educativo ¿Cómo promover la oferta de instituciones y programas?* Revista Colombiana de Marketing, 1(1). Accedido el 29 de enero de 2014, desde <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=marketing&page=article&op=view&path%5B%5D=785>

Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana

Factors affecting students' graduation from a Mexican university

Addy Rodríguez Betanzos

Doctora en Pedagogía. Docente en la Maestría en Educación en la Universidad de Quintana Roo, México. Miembro del SIN.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Dos de cada diez jóvenes mexicanos tienen acceso a la educación terciaria y, sin embargo, una vez dentro, tres de cada diez estudiantes de educación terciaria no logran titularse. Y es que, si bien hay suficientes estudios sobre seguimientos de egresados, no es así sobre estudios de por qué los egresados no llegan a titularse. De ahí la relevancia de realizar un estudio descriptivo en una universidad pública y estatal a través de una encuesta a egresados de cinco generaciones de estudiantes que, habiendo finalizado sus planes de estudio no obtuvieron sus títulos, con el objetivo de identificar los factores que impiden, dificultan o retrasan la titulación.

PALABRAS CLAVE: Titulación - estudiantes universitarios - capital humano - investigación educativa - México - educación superior.

Abstract

Two out of ten Mexican students have access to a higher education institution and yet, once inside, three out of ten students fail to reach their bachelor's degree. Even if there are enough studies on graduates' follow-up, such is not the case on the issue why students do not graduate. Hence the relevance of a descriptive study, at a public State University and by means of a survey, of five generations of students which, having finished all their program courses would fail to reach their professional degrees. The aim of the present study is the identification of those factors that prevent, delay or hinder their degree acquisition.

KEYWORDS university degree - university students - human capital - educational research - Mexico - higher education

Introducción

A partir de mediados de la década de 1990, el sistema de educación superior mexicano se reestructuró de tal manera que en la actualidad las instituciones públicas de educación superior, particularmente todas las universidades públicas que se localizan en los 31 estados que conforman el territorio mexicano y que reciben el 50% o más de fondos federales que les otorga el gobierno nacional, cuentan con infraestructura moderna avalada por ISO 9000, modelos educativos actualizados y programas educativos acreditados por organismos de calidad, así como una planta docente certificada por el Programa de Mejora al Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Sin embargo, existen aún graves problemas relacionados con la calidad educativa, entre ellos el déficit de eficiencia terminal, la falta de eficaces programas de seguimiento a los egresados universitarios y la no titulación de un significativo porcentaje de egresados que de una manera más o menos exitosa ya están insertos en el mercado laboral. Debido a ello, se ha investigado sobre la urgente necesidad de ofrecer educación universitaria de calidad. Asimismo, se han llevado a cabo estudios sobre la trayectoria educativa de los alumnos universitarios y el seguimiento de egresados. Empero son escasas las investigaciones sobre los factores que impiden la titulación de egresados universitarios. De ahí el interés por describir cuáles son los factores que impiden la titulación en una universidad pública localizada al sureste del territorio mexicano.

El artículo se divide en tres grandes apartados que se presentan a continuación: la presentación de la revisión de la literatura desde el marco teórico del capital humano; la descripción del estudio empírico realizado a cinco generaciones de alumnos que han egresado pero no se han titulado y, por último, los hallazgos de la encuesta realizada.

Los universitarios son un activo de capital humano

Edel, Duarte y Hernández (2005) señalan que los indicadores de la calidad en educación superior determinan que la eficiencia terminal representa una de las vías para alcanzar la productividad y los objetivos sociales. Aunque de forma contrastante, los procesos y lineamientos institucionales de las universidades se transforman, lo que les dificulta obtener un logro significativo en términos de titulación. Contar con un título universitario es imprescindible, no sólo para el acceso a mejores empleos, mejor nivel salarial y mayor status profesional, sino por el nivel de desarrollo económico y cultural de un país.

De acuerdo con Lugo (2003), para mediados de la segunda década del presente siglo la educación superior se verá obligada a superar la formación tradicional para el empleo con una formación a corto plazo donde se realice el trabajo en formas distintas, ante lo cual las instituciones de educación superior se tendrán que replantear esquemas de innovación curricular y una oferta de profesiones acorde a las tendencias de la sociedad y a las demandas del mercado laboral.

Valenti (2006) afirma que la educación superior per cápita se encuentra altamente correlacionada con el ingreso per cápita de un país, por lo que las universidades se hallan obligadas a asegurar la eficiencia terminal, dar el debido seguimiento a sus egresados y propiciar la titulación de los mismos. Desde la perspectiva del capital humano, las profesiones son una manera racional de organizar la sociedad y las actividades económico-laborales que realizan las personas.

En teoría, los universitarios titulados son personas que cuentan con mejores oportunidades para incursionar de manera más estable en el campo laboral. Norting (2007) señala que el concepto de capital humano es un término que se introdujo como un factor de producción para reflejar no sólo la cantidad sino también la calidad en el grado de formación y productividad de las personas involucradas en un proceso productivo. Por tal razón, una gran parte del crecimiento económico de las sociedades -a nivel mundial- se relaciona con el término en cuestión y se vincula al nivel educativo y de formación de los agentes económicos.

La teoría del capital humano sostiene que la persona con estudios universitarios obtendrá mayores beneficios a futuro. De cierta forma, desde esta perspectiva, hay que analizar la importancia que tiene el título universitario en la inmersión del campo laboral del egresado, ya que sin dicha cédula profesional no podría aspirar con total seguridad a mejores oportunidades de vida tanto económica como profesionalmente. Por ende, es evidente la importancia que tiene que una persona invierta en una educación formal ya que ésta le permitirá adquirir conocimientos específicos en la carrera seleccionada, así como habilidades y competencias para la toma de decisiones en su actividad laboral.

Becker (1983) sostiene que la educación formal es no sólo aprender nuevos conocimientos sino también aprender a ser para que, a futuro y a lo largo del desarrollo de cada persona, ésta obtenga habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse mejor como ser humano. Asimismo identificó que el conocimiento se crea en las empresas, laboratorios y universidades, pero se difunde por medio de las familias para ser finalmente utilizado en la producción de bienes y servicios, los cuales permiten el crecimiento poblacional de las naciones e impulsan el aumento en el campo laboral para quienes requieren de recursos humanos capacitados para trabajar en sus empresas.

De acuerdo a la teoría credencialista expuesta desde 1970 por Randall Colin, el egresado titulado tiene también una ventaja: las credenciales o certificados educativos (títulos universitarios) cumplen una función de selección, clasificación y asignación de los trabajadores en el mercado laboral, aunque se contraponen a los mecanismos específicos a través de los cuales la educación cumple esta función.

Como bien señala Rodríguez (2006), en algunos países que han tenido éxito en materia económica los modelos educativos están vinculados con la economía y el progreso socioeconómico, lo cual significa que al trazar políticas de educación intervienen los intereses de los diferentes sectores de la sociedad para construir un ambiente propicio para el desarrollo de los objetivos de cada país. Si no, mírese el proyecto de la UNESCO de ciudades digitales.

Si lo anterior no convence aún de la importancia de tener una profesión en el mercado laboral, la teoría de enfoque social mejor conocida como Teoría de la Cola acuñada por Piore (1983) corrobora que el título profesional incide en la decisión del mercado laboral a favor de los que han recibido mayor educación, mientras que los que poseen menor formación deben continuar haciendo cola por otra oportunidad de empleo. Esta teoría recalca la importancia de contar con un título universitario que acredite y apoye al egresado en el campo laboral, a fin de tener oportunidad de demostrar sus capacidades y habilidades obtenidas durante la realización de su educación formal y la experiencia que irá obteniendo en el transcurso de su desenvolvimiento dentro del trabajo.

Tal como lo señalan López, Salvo y García (1989), un título universitario define la profesión que las personas van a realizar, conlleva las funciones de su identidad profesional, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones. En cierto sentido, el universitario titulado tiene en mano una credencial que podrá presentar en el campo laboral a fin de hacer uso de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación universitaria.

Es de entender la importancia que tiene para toda universidad que sus alumnos egresen, en tiempo y forma, con su título profesional correspondiente. La universidad como institución certificada que brinda servicios educativos de calidad debe contar con programas educativos acreditados y mantener un adecuado índice de eficiencia terminal. Sólo así rinde cuentas claras a la sociedad puesto que cabe esperar que los titulados universitarios constituyan un colectivo privilegiado dada su capacitación especializada orientada a un ámbito específico de la actividad profesional.

La calidad educativa universitaria se evalúa no sólo con los servicios que ofrecen las universidades sino también en el logro de la eficiencia de sus servicios, la forma flexible de las opciones de aprendizaje y diversificación de éstas, sin olvidar la transformación de la manera de aprender y enseñar y, por último, el brindar buenos servicios a los alumnos y a la sociedad. A su vez, Frame (2004), en su estudio en ochenta y cuatro instituciones universitarias públicas y privadas mexicanas que ofrecen carreras con licenciatura y cuentan con programas educativos de más de cuatro años de duración concluye que la eficiencia terminal de las universidades públicas sigue siendo menor que el de las universidades privadas.

Por consiguiente, y como resultado de un estudio en 1988 y uno más en 2001 por parte de la Asociación Mexicana de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las instituciones universitarias públicas del país consideraron fundamental contar con un área encargada del seguimiento de sus egresados, no únicamente para estar en constante contacto

con ellos y ofrecerles educación continua, sino realizar estudios de factibilidad profesional y pertinencia laboral así como estudios de seguimiento en trayectos educativos como el de la eficiencia terminal¹.

Anzaldo, Morales y Nolasco (2001), al indagar sobre el comportamiento de la eficiencia terminal en los programas de licenciatura en su universidad y su relación con las características de la vida académica, explican las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar, el abandono de los estudios y las condiciones que prolongan el tiempo establecido para concluir satisfactoriamente los mismos. En lo académico enfatizan los estilos de ser docente, cuando el profesor no encuentra cómo lograr articular su manera de ser docente con la ejecución de los planes de estudio, hecho que incide en el desconocimiento que el estudiante tiene de las metas y objetivos de la institución y de la carrera. Así también se detectó que la deserción escolar como problemática educativa no sólo afecta la movilidad y expectativas educacionales y laborales de los individuos desertores sino que también influye significativamente en las metas y objetivos trazados por la institución escolar.

Por su parte, Edel, Duarte y Hernández (2006) al analizar los factores institucionales y no institucionales que afectan la eficiencia terminal, señalan que la misma está determinada por cinco factores, a saber: el laboral, el diseño y planeación curricular, la vinculación institucional, la selección de los aspirantes y el factor familiar, los cuales afectaron la relación entre los índices de egreso y de titulación. Los dos factores más importantes fueron en referencia a lo laboral. Se refuerza la idea de que la obtención de un título universitario es una vía importante para el acceso al campo laboral, seguido del factor de vinculación institucional el cual representa para el universitario la oportunidad de poder relacionar la teoría con la práctica y, para la universidad, la identificación institucional de las necesidades de formación en su oferta con respecto a los sectores productivos y sociales. Con base en los resultados obtenidos, Edel, Duarte y Hernández presentan cuatro dimensiones de atención prioritarias que son, en orden de importancia: sistematizar la información de la trayectoria escolar de los alumnos, generar un proceso formal de seguimiento a egresados, determinar la estrategia institucional con el propósito de incrementar sus índices de titulación y, por último, establecer el estudio de la eficiencia terminal como un eje permanente de investigación institucional.

En lo referente a la titulación, con el propósito de identificar las causas de los bajos índices de titulación, López, Salvo y García (1989) encuentran que la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos, es la causa principal de los bajos índices de titulación. Los autores señalan que existe una tendencia generalizada a unificar los requisitos académicos y administrativos para la obtención del título, lo cual es una tendencia más política que académica en la valoración de las cifras estadísticas. Esto se debe a que es frecuente medir la calidad académica a partir de los índices de titulación y la eficiencia terminal, mientras los alumnos presentan carencias importantes en su formación académica tanto en lo referente a los aspectos teórico-metodológicos, como a la dificultad para integrar los conocimientos y transformar la realidad.

En resumen, la eficiencia terminal y el índice de titulación en la educación superior permiten observar los niveles de deficiencia que tienen las universidades, con el fin de buscar estrategias de cambio para lograr la calidad en la educación.

Estudio empírico de la no titulación universitaria

El término “Factor” es de origen latino y proviene de las matemáticas, pero en la presente investigación y en el ámbito educativo se define como un agente que propicia una causa y su consabido efecto. Factor es un elemento personal o institucional que interviene o no en determinada situación. Con relación a la investigación que se reporta en este artículo, el objetivo es identificar, a manera de estudio descriptivo, los factores que impiden la titulación por parte de los egresados universitarios de cinco generaciones seguidas.

En las dos últimas décadas se han implementado en las universidades públicas mexicanas diversos procedimientos de titulación que se supone facilitan a los estudiantes el cumplir, en tiempo y forma, con su carga académica según los requerimientos. Se sostiene que el alumno que ingresa sigue la trayectoria académica que curricularmente ha sido trazada para él en la profesión de su elección y que se titulará en tiempo y forma ya que la propia institución ha creado los espacios y mecanismos académicos y administrativos para facilitarle su permanencia y egreso de la vida universitaria, incluso su inclusión a la vida laboral y desarrollo profesional. Las tutorías, el servicio social, las prácticas profesionales, los programas educativos acreditados, la habilitación del profesorado universitario y las becas así como la diversidad de opciones para la titulación que ofrece la institución universitaria asumen que el índice de eficiencia terminal será alto y que una gran cantidad de alumnos universitarios logrará la titulación.

Se piensa que el gusto por el conocimiento y la libertad de elegir una profesión propician que el alumno universitario obtenga un título profesional, por lo que su profesión permitirá al alumno enfrentarse a la vida laboral con una carrera acorde a su capacidad académica, incluso teniendo en cuenta que en la actualidad existe una gran sobrepoblación de profesionales en algunas áreas disciplinares, debido a la restricción que presenta el mercado laboral. Sin embargo, y pese a que desde su ingreso a la universidad los alumnos universitarios conocen y siguen su plan de estudios, llevan un programa de introducción a la universidad y cuentan con el apoyo de tutorías y otras áreas académico-administrativas que los apoyan -entre ellas un área de psicología-, las estadísticas institucionales indican un alto déficit de eficiencia terminal en muchas universidades públicas mexicanas. Por ello, no sólo hay un preocupante índice de deserción anual por razones no formalmente conocidas, sino que, al graduarse una generación específica, muchos egresados no se titulan por lo cual les es difícil lograr cerrar un ciclo para iniciar otra etapa de su vida.

En la actualidad, la educación superior es una necesidad para la formación educativa de todo ser humano, de ahí la idea básica de considerar a la educación como una inversión que realiza el individuo con el fin de incrementar su eficiencia productiva, sus ingresos económicos y su calidad de vida en general. Ser egresado titulado de nivel superior es en esta era de globalización una necesidad fundamental para enfrentar la competencia laboral. Según Romo (2003), es la síntesis de una etapa que se cierra y, sobre todo, la oportunidad de abrirse a nuevas perspectivas, es decir, no debe ser visto como un trabajo terminal sino como uno que abre perspectivas o cierra etapas para abrir nuevas.

Las estadísticas muestran que los alumnos que egresan de una universidad pública de tamaño pequeño (como la del presente estudio, que no cuenta en su totalidad con más de diez mil alumnos), mantienen un bajo índice de titulación pese a todos los esfuerzos institucionales de su Sistema Institucional de Gestión de la Calidad que les ofrece, por ejemplo, seminarios de titulación o exámenes generales.

La importancia de elevar los índices de titulación se debe no solamente al hecho de que una baja eficiencia terminal podría afectar la credibilidad como institución certificada, sino que pone un freno al propio desarrollo individual de los universitarios puesto que no les permite continuar con su formación académica ni aspirar a mejores puestos laborales. De ahí la importancia de conocer, por parte de los propios egresados universitarios, las causas de tan reducido número de egresados titulados.

Por consiguiente, se planteó: identificar si la necesidad de contar con un trabajo inmediato al término de los estudios es un factor que influye en el bajo índice de titulación de los egresados de dicha institución; determinar si el hecho de que la institución no ofrezca a los estudiantes dentro de sus planes de estudios asignaturas que los apoyen en la realización de su trabajo de tesis a lo largo de su carrera profesional es otro factor que influye en el bajo índice de titulación de sus estudiantes, y, finalmente; identificar si el no cumplir con el porcentaje de inglés obligatorio al término de sus estudios es un factor adicional que influye en el bajo índice de titulación de los alumnos universitarios.

En relación al método, se realizó una investigación cuantitativa a través de una encuesta para conocer los factores que, según los egresados de cinco generaciones universitarias, impiden, dificultan o retrasan su titulación. La encuesta se diseñó en cuatro partes:

- En la primera se identificaba el sexo y el estado civil de los egresados.
- La segunda se dividió en dos áreas: la primera sobre los aspectos familiares de los egresados (el nivel de estudio, ocupación y nivel de ingreso de sus padres), y la segunda sobre los aspectos profesionales de los propios egresados donde resultaba importante identificar su trayectoria laboral.
- La tercera parte contenía la opinión de los egresados sobre su campo formativo. Asimismo contó con cuatro preguntas sobre la satisfacción respecto a sus estudios y la imagen de su universidad tanto en lo que se refiere a la calidad en la educación como en lo relativo a las posibilidades de empleo para sus egresados.
- La cuarta y última parte contenía varios aspectos específicos sobre la titulación, a saber: conocimientos, nivel de acuerdo, propuestas sobre las modalidades de titulación, dificultades para la titulación, si realizó su servicio social, si cumplió con su nivel obligatorio de inglés y la razón para no titularse. La encuesta se diseñó en cuatro partes y contó con cuarenta y siete ítems.

Tras la fase piloto de la encuesta -mediante la cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de .814, a un grupo de treinta egresados que participaban en un seminario de titulación-, la encuesta fue avalada con base en el juicio de cinco expertos.

De una población total de mil ciento veintitún egresados no titulados pertenecientes a las cinco últimas generaciones de la institución universitaria, debido a la dificultad en localizar a egresados se optó por una muestra por conveniencia a ciento cincuenta egresados localizados aunque sólo se lograron recuperar ciento dos encuestas.

Factores en voces de los propios egresados universitarios

En el aspecto contextual, la edad de los ciento dos egresados comprendió a setenta y dos universitarios no mayores de treinta años, mientras que treinta de ellos no superan los cuarenta años; setenta y cuatro egresados manifestaron ser solteros y el resto casados. Si bien la mayoría de los egresados manifestaron que mientras estudiaban eran económicamente dependientes de sus propios padres o de alguna beca institucional, cuarenta egresados dijeron trabajar mientras estudiaban. De ellos, veinte indicaron haber tenido trabajos eventuales mientras estudiaban y el resto fueron alumnos de tiempo completo.

Dichos padres -indicaron los egresados- eran trabajadores de algún sector gubernamental, lo cual coincide con la mayoría de los propios egresados: setenta y siete egresados laboran también en el sector público. Con referencia al campo profesional de los propios encuestados, cincuenta y tres egresados indicaron que si bien trabajaban, su empleo no se relacionaba con los estudios universitarios llevados a cabo.

En lo que respecta al grado de satisfacción manifestada por los egresados encuestados, el sesenta por ciento de ellos indicó sentirse muy satisfecho con la formación universitaria proporcionada por la universidad: sólo un cuarenta por ciento manifestó sentirse insatisfecho. En cuanto a la imagen universitaria, setenta y dos de los egresados la calificaron como buena.

Lo anterior confirma lo que las estadísticas señalan sobre la posición que ocupa esta institución universitaria entre otras universidades públicas, estatales y autónomas. La institución universitaria está reconocida por todos sus programas educativos acreditados, su profesorado habilitado con el perfil PROMEP (casi el sesenta por ciento de los mismos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT), y los departamentos académicos siguen un proceso riguroso de selección de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad y se apoyan en el

Programa Institucional de Tutorías donde los tutores dan puntual seguimiento a las trayectorias académicas individuales de sus alumnos. También se explica que la propia universidad sea parte de la poca oferta de educación superior que se proporciona a los jóvenes de una ciudad capital, dedicada la mayoría de su población a depender económicamente del sector público y de servicios, y que tanto los padres como los egresados laboren en dichos sectores.

En lo que respecta a la tercera parte de la encuesta, a través de veinticuatro preguntas se solicita la opinión de los egresados sobre su campo formativo, la satisfacción respecto a sus estudios y la imagen de su universidad en lo que se refiere a la calidad en la educación y a las posibilidades de empleo para sus egresados. La información obtenida se muestra en cinco apartados.

Cuando se les preguntó en qué medida su formación los preparó para laborar en distintos sectores de la economía, para asegurar un trabajo acorde, para generar propuestas de inversión o vincularse con el mercado laboral, y para trabajar de forma independiente, con base en la media estadística obtenida de cuatro por ciento los egresados indicaron que la profesión que eligieron les ayuda para encontrar un trabajo acorde a la misma, en diversas áreas del mercado laboral e incluso para trabajar por cuenta propia.

La opinión de los egresados con respecto al énfasis que pone su plan de estudios en alguno de estos elementos -teóricos, práctico-instrumentales, metodológicos de investigación, técnicos o de campo- indica que la media estadística más alta obtenida es un plan de estudios que enfatiza la parte práctico-instrumental, seguida por el trabajo de campo y los aspectos metodológicos o de investigación. No así los elementos teóricos ni técnicos, aspectos que habrá de reforzar en un futuro inmediato.

Para conocer en qué medida el plan de estudios les había proporcionado conocimientos, habilidades, capacidades, recursos para resolución de problemas y actitudes emprendedoras, se obtuvo la media más alta con casi cinco por ciento en lo que respecta a las actitudes emprendedoras, mientras que la mínima fue casi del cuatro por ciento en lo referente a las capacidades para la identificación y resolución de problemas. Según esto, y vinculado al aspecto anterior, los egresados indican que sus planes de estudios no les proporcionan los suficientes elementos teóricos ni enfatizan la capacidad de resolver los problemas o dificultades que se les presentan en el trabajo. Sin embargo, el que no se hayan titulado demuestra que personalmente carecen de esta capacidad.

En suma, como calificaba cada apartado curricular de su plan de estudios, en referencia a los estudios generales, divisionales, de concentración profesional de apoyo e idiomas, los egresados indicaron lo siguiente: califican alto los idiomas, seguido de las asignaturas de tronco común y, en un mismo estadístico, las demás áreas de su plan de estudios. Esto refuerza lo anterior: a los planes de estudios les falta dedicar mayor vinculación de las asignaturas de concentración profesional con las necesidades del sector productivo.

Por último, en relación a tres últimos aspectos sobre la satisfacción e imagen de la universidad, setenta y un egresados mencionaron estar de muy a totalmente satisfechos de haber estudiado en la universidad; sólo treinta y un estudiantes mencionaron estar insatisfechos aunque coincide con que son los egresados cuyo trabajo actual no corresponde a los estudios universitarios realizados.

En cuanto a la imagen de su universidad en relación a la calidad educativa, ochenta y cinco de los encuestados señalaron que es bueno si no excelente; sólo once mencionaron regular y el resto -tres egresados- dijeron que era malo. En cuanto a la posibilidad de empleo que ofrece la universidad para sus egresados, muy pocos dijeron excelente, la mayoría de las respuestas por parte de los egresados señalaron regular con un cuarenta y tres por ciento de las respuestas, el treinta y cinco por ciento lo considera bueno y un dieciocho por ciento de malo a pésimo. Sin embargo, la tabla indica la frecuencia y porcentaje obtenidos con respecto a la imagen que tiene el egresado de su universidad en cuanto a la posibilidad de empleo.

Tabla 1. ¿Cómo percibes la imagen de tu universidad en lo que se refiere a las posibilidades de empleo para sus egresados?		
Opción	Frecuencia	%
Excelente	3	2.9
Bueno	36	35.3
Regular	44	43.1
Malo	17	16.7
Pésimo	1	1
Sin respuesta	1	1

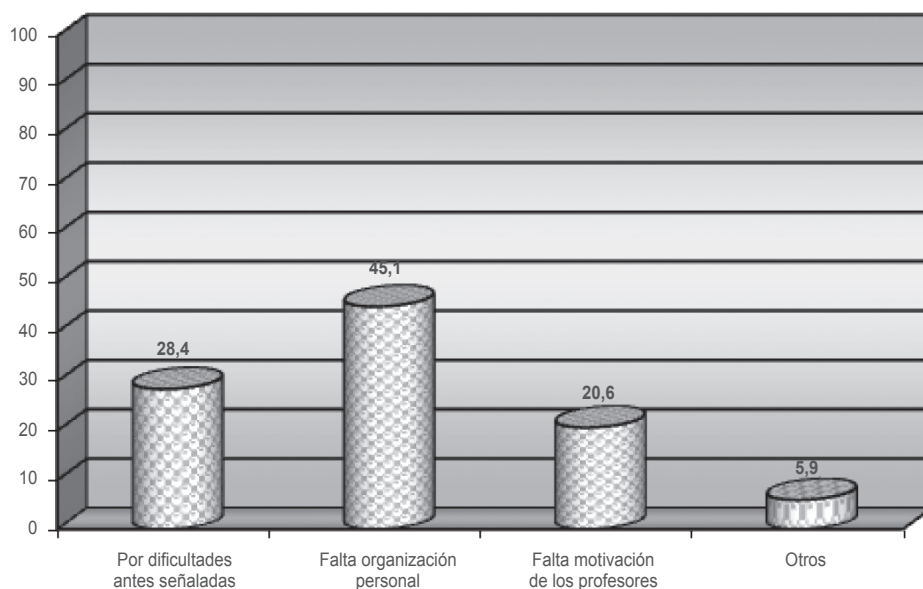
Fuente: elaboración propia.

En relación a los nueve aspectos específicos sobre la titulación, es decir, las opiniones sobre los conocimientos, nivel de acuerdo y propuestas sobre las modalidades de titulación así como a las dificultades que los egresados identificaron para no titularse cabe mencionar los hallazgos empíricos. A la pregunta de si conocían o no las modalidades de titulación que su plan de estudios ponía a su elección, los egresados dijeron que sí las conocían (ochenta y cinco por ciento), que sí estaban de acuerdo (veinte por ciento) y que no tenían propuesta alguna; por lo que cuando se les preguntó sobre cuál de las cuatro modalidades más comunes les parecía mejor lo indicaron con el siguiente orden de frecuencia: falta de tiempo, falta de asesores calificados, falta de bibliografía y problemas personales, problemas económicos. Sólo un egresado mencionó la falta de espacio.

Tabla 2. Dificultades presentadas para No titularse		
Opciones	Frecuencia	%
Falta de tiempo	46	45.1
Falta de asesores calificados	19	18.6
Falta de bibliografía	14	13.7
Problemas personales	14	13.7
Problemas económicos	9	8.9
Otros	4	3.9
Falta de espacio para trabajar	1	1.0

Fuente: elaboración propia.

Con referencia a si prestaron su servicio social y cumplieron con el requisito obligatorio del nivel de inglés indicaron no haberlo cumplido. Por último, al pedírseles especificasen la razón principal para no titularse -entre la falta de su propia organización, de la motivación necesaria del mismo profesorado hacia ellos en el proceso de titulación o todo en conjunto- cuarenta y cinco por ciento de los egresados señaló que los estudiantes no se titulan por falta de organización personal.

Gráfica 1. Razones de no titulación

Fuente: elaboración propia.

Cotejando los resultados obtenidos a partir de la encuesta, se determinó que el inglés es el mayor problema que afecta a los estudiantes universitarios, pues al término de su programa de estudios tienen la obligación de haber cumplido con el nivel mínimo de inglés básico para poder culminar su carrera.

Los comentarios que figuran a continuación señalan de manera coloquial más que académicamente aceptable las inquietudes personales y sugerencias que podrían enriquecer los datos numéricos antes presentados.

- Obligarlos a comenzar la tesis dos semestres antes, ya que cuando uno termina la carrera sólo piensa en buscar empleo y no en la titulación.
- Incluir de manera obligatoria la vinculación al sector productivo.
- Instar a los universitarios a generar empresas.
- Realizar actividades para que egresados estén en contacto con egresados de la universidad.
- Contratación de profesores más entregados a su profesión, con ética y responsabilidades.
- Más coordinación y orientación hacia los alumnos y sobre todo mucha comunicación para con ellos y buen trato.

Por esa razón se ha dejado sin más observaciones al respecto para pasar a las conclusiones de este proceso de indagación.

Conclusiones

Para responder al interrogante guía del presente estudio –indagación realizada mediante encuesta- se puede explicar que, debido a la importancia de contar con un título profesional que avale los estudios universitarios seguidos para desempeñarse en el mercado laboral la institución universitaria debe asegurarse de que los alumnos durante su trayectoria académica conozcan su plan de estudios, en particular los requisitos de titulación y las modalidades que la institución provee para facilitarles su egreso. Las tutorías se tornan cada vez más importantes en este sentido ya que las mismas constituyen la forma ideal de apoyar al alumno

en la organización de su tiempo, en la elección de los asesores especializados y en el acceso y uso de recursos universitarios tales como la biblioteca, con el fin de elaborar una tesis o monografía, si ese fuera el caso.

Una vez que los alumnos egresan sin haber cumplido con todos los requisitos de su titulación y deciden incorporarse al mercado laboral sin haber obtenido el título profesional correspondiente tienen menos expectativas, interés o posibilidades de concluir un tramo de su vida profesional, lo que a la larga les ocasiona descontento, baja autoestima profesional o inestabilidad e incluso la posibilidad de perder mejores oportunidades laborales. De ahí que se propicie un círculo vicioso por parte del mismo egresado ya que, al no concluir sus estudios con el proceso de titulación, sus posibilidades de conseguir un trabajo acorde con sus estudios realizados son menores, así que terminará sintiéndose frustrado o complicándose más su vida futura. Para consideración del trabajo que realizan las autoridades universitarias, debe hacerse hincapié en la evaluación de los programas educativos, en las dificultades que implica realizar cada una de las modalidades de titulación -en particular una tesis (tiempo, dedicación, asesores y recursos, entre otros)- y considerar si sigue siendo vigente que ésta se realice como parte del proceso de titulación. Tal vez sea conveniente estructurar cursos de habilidades del pensamiento a través de los cuales, y mediante un proceso de indagación, puede llevarse a cabo una investigación transversal al mapa curricular incluyéndola en toda la trayectoria educativa y no únicamente al final.

Los estudios sobre eficiencia terminal, seguimiento de egresados y factores que influyen para la no titulación, más allá de enfatizar la importancia para un alumno universitario de contar con un título que le proporcione cierta certeza de insertarse mejor en la sociedad, advierten sobre la importancia de que las universidades presten especial atención y den cabal seguimiento a las trayectorias de los alumnos para que culminen de la mejor forma posible sus estudios universitarios. Sin embargo, la falta de tiempo, dicho más claramente, la dificultad para administrar mejor el tiempo, es el factor principal por el que los egresados posponen, retrasan o se les dificulta más esta etapa final de sus estudios.

Es preciso que se analicen con sumo cuidado las modalidades de titulación, se piense en la vinculación universitaria con la sociedad, en particular con el mercado laboral, no se descuide el trabajo de tutorías, se preste atención a la oferta de seminarios de titulación, a la calidad del programa de estudios y a todo el proceso educativo desde el ingreso hasta el proceso mismo de titulación con el objeto de lograr un índice de eficiencia terminal institucional equilibrada para la universidad. Pues cabe preguntarse ¿qué reflejan aquellas universidades con mayores índices de titulación?, ¿Qué están haciendo unas y otras no si en casi todas las modalidades de titulación son las mismas? Se debe considerar la opinión de los mismos alumnos.

Bibliografía

ANUIES (1988). Esquema básico para estudios de egresados en Educación Superior. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

ANUIES (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

Anzaldo, M., Morales, E. y Nolasco, S. (2001). Vida académica y eficiencia terminal del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit. México, Universidad Autónoma de Nayarit.

Becker, G. (1983). El capital humano, Madrid, Alianza editorial.

Camarena, R. (2007). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. En Revista de la Educación Superior, México, Enero- marzo, Vol.14, No. 1, pp. 34-63.

Destinoble, A. G. (2006), El capital humano en las teorías del crecimiento económico. Chihuahua. Universidad Autónoma de Chihuahua- Escuela de Economía Internacional.

Edel, R., Duarte, V., y Hernández, S. (2006). La eficiencia terminal en la educación superior privada en México: estudio de caso de la Universidad Cristóbal Colón. En Revista de la Universidad Cristóbal Colón Número 19, edición digital a texto completo en www.eumed.net/rev/rucc/19/

Frame, F. (2004). Eficiencia terminal de las instituciones mexicanas de educación superior. México, ANUIES.

Legorreta, Y. (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

López, N. Salvo, B. y García, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. Revista de la Educación Superior, Vol. 18, No. 1 (69) enero-marzo 1989.

Lugo, A. (2003). Los escenarios de la educación superior. Disponible en: http://www.sappiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores/Los_escenarios_de_la_Educación_Superior/2A475191E0EC4AB4C1256E050014389E!opendocument

Norting, J. (2007). Ponencia sobre capital humano, la experiencia de Suecia. En: http://www.swedenabroad.com/page_67773.aspx.

Piore, M. (1983). Unemployment and Inflation: Institutional and Structuralist Views. USA, Sharpe Press.

Rodríguez, C. (2006). Políticas de formación de los RRHH frente a la globalización - ¿Qué escenario es el óptimo? En: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/rrhhglobalizacion.htm>

Romo, A. (2003). De la eficiencia terminal en la calidad de la educación superior. Revista Innovación Educativa, Julio-agosto. No. 15, pp. 4-15.

Valenti, G. (2006). Las pistas del seguimiento: el puente necesario entre educación y mercado laboral. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.

Notas

¹Camarena (2007) conceptualiza la eficiencia terminal como un indicador cuantitativo de los logros obtenidos por un establecimiento escolar, y se le utiliza como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento de las propias escuelas. Anzaldo, Morales y Nolasco (2001) la definen como el proceso educativo que se desarrolla durante un determinado número de ciclos preestablecidos hasta la conclusión de un plan de estudios. Mencionan que este concepto no siempre se presenta aislado ya que es el resultado de un proceso educativo y forma parte de una serie de acontecimientos tanto académicos como sociales, internos y externos de la institución educativa y por medio del cual se identifican indicadores institucionales los cuales se centran en el desempeño escolar de los estudiantes y de la institución misma.

Expectativas de las familias sobre el uso de computadoras portátiles con fines escolares

Family expectations regarding the use of personal computers in school work

Andrés Rodríguez

Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Lectura, Escritura y Educación en FLACSO-Argentina. Maestro de Educación Común. Profesor de Idioma Español, Instituto de Profesores Artigas. Profesor de Lengua en Institutos de Formación en Educación y profesor de Didáctica del Español en Centros Regionales de Profesores. Profesor de Español en el Consejo de Educación Secundaria. Formador en talleres para maestros y directores de escuelas comunes, escuelas APRENDER y escuelas de práctica.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Desde el año 2007 asistimos a la llegada de computadoras portátiles para cada niño de las escuelas públicas de la República Oriental del Uruguay. La presencia de estas tecnologías en la escuela ha significado un nuevo modo de relacionamiento entre los diferentes actores de lo educativo. Docentes, familias y niños se han visto implicados de diferentes maneras en la presencia de estas computadoras también denominadas "XO" o "ceibalitas".

La presente investigación aborda las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares, más específicamente qué esperan las madres que se haga con ellas para temas vinculados al quehacer de la escuela. Se indagó acerca de qué esperan las madres que se realice con la XO cuando es empleada con fines escolares por el maestro, el director, los niños y por ellas mismas. Se exploró si existen expectativas comunes, similares o cambiantes y si están relacionadas a las características familiares, a los contextos socioculturales o al nivel de apropiación de tecnologías, así como si coinciden con las que la escuela supone que deben tener.

Desde un enfoque cualitativo exploratorio y comprensivo, se empleó la entrevista como técnica principal, incluyendo un cuestionario. Se desarrolló una muestra intencional de 8 escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales, contactando a 31 madres de niños de 2º año. Se entrevistó a directores escolares para conocer sus opiniones sobre las expectativas de las familias.

Se constató que estas expectativas varían según grados de definición: sin expectativas o poco definidas, genéricas, definidas. Dichos grados cambian según el foco: hay mayor definición cuando se dirigen hacia los niños o las propias familias que cuando se enfocan hacia maestros y directores. Hay madres que describen usos innovadores de las XO, importando el contexto sociocultural así como el "efecto director" como posibles factores explicativos. Las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias no son claras: presentan certezas e incertidumbres.

Entre las reflexiones finales se destaca el rol del "efecto-escuela" como generador de oportunidades para que las expectativas de las familias existentes sean confirmadas y se produzcan nuevas en base a desempeños escolares eficaces. Es necesario producir expectativas y no frustraciones. Se proponen líneas de investigación en cuanto a posibles reformulaciones del diseño metodológico, así como focalización en tópicos de algunas madres en cuanto a relaciones entre TIC y cuestiones de género.

PALABRAS CLAVE: computadoras portátiles, instituciones escolares, familia, directores escolares, expectativas, opiniones.

Abstract

Since 2007, we have been witnessing the arrival of laptops for every child in Uruguay's State schools. The presence of such technology at schools has determined a new relationship between the different stakeholders of the educational sphere. Apart from students and teachers, these small personal computers known as 'XO' or 'ceibalitas' have also had an impact on families.

The present research approaches the expectations of families on the use of XO as concerns their educational purposes. The research inquired about the mothers' expectations about the use of XO by teachers, school headmasters, children and the mothers themselves. It explored whether there were shared, similar or different expectations and if those were related to the characteristics of families, their socio-cultural contexts, and the level of technology appropriation. In addition to that, it inquired whether they matched the expectations the school supposed families should have.

The exploratory qualitative and comprehensive approach was used on interviews as main tool which also included a questionnaire. Eight State schools from different socio-cultural contexts were chosen as purposive samples from which 31 mothers of second graders were contacted. Principals were interviewed in order to obtain their points of view about families' expectations.

It was found out that there were many grades of expectations: from no expectations at all to well defined or generic ones. These variations depended on the focus: when it came to students or families the expectations were more defined than when teachers and principals were involved. Some mothers described innovative uses of XO. The socio-cultural context and the principal effect may explain these opinions. On the other hand, headmasters' opinions about families' expectations were not clear: there were certainties as well as uncertainties.

As a final reflection it is important to underline the role of the effect of school in confirming the existing families' expectations and creating new ones based on efficient school performance. It is necessary to generate expectations instead of frustration. New lines of research with different methodological design and regarding mothers' opinions about the relationship between ICTs and gender issues are proposed.

KEYWORDS: Personal computer, School, Family, mothers' expectations, opinions, school headmasters

Introducción

La presente investigación se inscribe en el área de investigación en tecnologías educativas, y tiene como objeto el estudio de las expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares que tienen las familias de alumnos de escuelas públicas del Uruguay. En este sentido nos preguntamos acerca de cuáles son las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares.

Nuestra exploración en el problema y en sus distintas posibilidades de abordaje dio lugar a los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar y comprender las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares.
- Diferenciar las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares, en cuanto a qué esperan de los maestros, los directores, los niños y de sí mismas.
- Categorizar expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares.
- Conocer las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares.

Podemos sostener que se pretendió obtener datos de la realidad familiar en cuanto a sus expectativas que permitieran comprender con mayor profundidad qué es lo que esperan las

familias que se realice con la XO cuando es empleada con fines escolares ya sea en la escuela o en el hogar. Se buscó conocer las expectativas de las familias en cuanto a entender qué esperan que sus hijos hagan con las XO y qué pueden llegar a hacer con estas tecnologías. Asimismo, se procuró examinar los roles que asignan a la escuela y a sus diferentes actores respecto a estas tecnologías, así como los que se adjudican a ellos mismos, acompañando el uso de estos recursos como padres.

Nos interesó conocer si existen expectativas comunes en todas las familias, si son similares o si cambian de acuerdo a las características de las familias, a sus posibilidades, a los contextos socioculturales o a sus propios niveles de apropiación de diferentes tecnologías de uso contemporáneo. Interesó conocer también si estas expectativas son coincidentes con las que la escuela espera que tengan o supone que tienen o deben tener.

Estudiar la escuela y la familia desde un nuevo modo de relacionamiento generado por el uso de la tecnología en educación, en especial por el uso de la XO, nos posiciona frente a uno de los objetivos propios del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea): *“Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela”* (Plan CEIBAL, 2007, 4). El objeto de estudio planteado se enmarca en dimensiones y objetivos considerados por el Plan.

Antecedentes y fundamentación teórica

A continuación iremos desarrollando los principales aportes teóricos relacionados con el problema de investigación, que estimamos relevantes. Comenzaremos por explorar consideraciones teóricas en torno al uso de las XO con fines escolares, entendiendo a la XO como una TIC (tecnología de la información y la comunicación) al servicio de lo educativo. Seguidamente nos dedicaremos a analizar las diferentes incidencias socioeconómicas y culturales en la interacción escuela-familia, así como incidencias relativas a las dinámicas escolares. Posteriormente nos enfocaremos en un análisis de la naturaleza de las expectativas y sus principales atributos, para finalizar con una mirada panorámica del estado de la cuestión, de los antecedentes relacionados con el objeto de estudio.

Uso de las XO con fines escolares: La XO como TIC al servicio de lo educativo

Asistimos a una época en que todo parece estar “planetarizado”, “globalizado”, “interconectado” y los acelerados cambios desde el terreno de la ciencia y la tecnología han impactado en las esferas económicas, políticas, sociales y culturales. Somos actores presenciales de un momento histórico en el que las TIC se constituyen en uno de los componentes centrales de esta nueva organización mundial. Tecnologías que evidencian transformaciones en *“la comprensión de la gente acerca de lo que puede, quiere y cree que necesita hacer”* (Burbules y Callister, 2001, 33), produciéndose de tal forma nuevos modos de entender la realidad y situarse frente a ella, en los distintos órdenes de la vida.

Podemos sostener que nos hallamos en una sociedad que ha priorizado la información y el conocimiento como fuentes de productividad esenciales para los diferentes modos de desarrollo económico (Castells, 1997). Vaillant (2011) sostiene que en el contexto social actual el conocimiento se ha convertido en un valor para la ciudadanía. No obstante, estos conocimientos ya traen consigo fecha de caducidad. Esto implica la búsqueda de garantías para que niños, jóvenes y adultos puedan actualizarse tanto en sus capacidades como en sus competencias.

Las TIC se constituyen en una alternativa de garantía. Pese a ello, la llegada de las TIC a los contextos económicos y sociales agregó una nueva brecha a la social ya existente. El término “brecha digital” señala la división que se produce entre los que acceden a un ordenador y los que no acceden (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2010). Cuando hacemos referencia a la noción de “brecha digital” ya no puede pensarse que es solamente una cuestión de limitaciones de acceso a equipos, sino que también alcanza a la calidad del equipo y de la conectividad a Internet, así como al capital cultural requerido para utilizarlo.

Según Buckingham (2008), Internet ha contribuido a acentuar más las diferencias sociales que estaban dadas por clase social, raza, etnia. Sostiene que los niños de clase media poseen computadoras de mejor calidad y cuentan con la colaboración de sus familias y otros adultos en cuanto a conocimientos de Internet y computadoras. Señala en contraposición, que los niños más pobres tienen menos acceso a la cultura, *“no solo viven en mundos sociales diferentes, sino también en mundos mediáticos diferentes”* (Buckingham, 2008, 115).

En este contexto, las instituciones educativas se ven desafiadas frente a la presencia de tecnologías de la información y la comunicación que suponen la aparición de nuevos retos para la escuela del nuevo siglo. Una educación que incluye TIC deberá tener como prioritaria en su agenda la formación de ciudadanos capaces de cuestionar el entorno social en el que se hallan insertos y de participar activamente en la construcción de valoraciones y acciones (Fernández Enguita et al., 2005).

Según Litwin (2005), la presencia de tecnologías en el terreno de lo educativo no constituye una novedad en sí misma, aunque sí han surgido discusiones sobre su empleo desde el surgimiento de las TIC. Insumos de larga data escolar como la tiza, el pizarrón, el cuaderno, han sido puestos en discusión por las habilidades cognitivas diferentes que se ponen en juego a la hora de representar, comunicar, conocer o imaginar con TIC (Bettetini y Colombo, 1995; Lion, 2006). Estas nuevas habilidades han afectado tanto a los procesos de aprendizaje como a los procesos de enseñanza, dado que *“las oportunidades que las tecnologías ofrecen para aprender se extienden no solo al aprendizaje de los estudiantes sino también a la misma enseñanza, y engloban prácticamente a todas las formas de comunicación habituales en la educación presencial”* (Vaillant, 2011, 190).

Para alfabetizar en la actualidad hay que poner en juego diversas capacidades (análisis, evaluación, reflexión crítica), desarrollando de tal manera una suerte de “metalenguaje”, esto es, “un medio para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado” (Buckingham, 2008, 193).

Concretamente en el escenario educativo uruguayo, desde el año 2007 asistimos a la aparición y expansión del Plan CEIBAL, un plan que ha ido cobrando trascendencia en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria, entre otros subsistemas. Este Plan entrega a cada niño y maestro una computadora tipo laptop XO (laptop portátil de la Fundación OLPC - One Laptop Per Child), comúnmente denominada “ceibalita”.

Como fenómeno innovador, el dueño de la XO no es la institución educativa sino su beneficiario directo, el niño. Han sido entregadas laptops a cada maestro del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), y las familias de cada niño beneficiado que lleva a su hogar la XO se ven contempladas por el Plan que extiende su alcance socioeducativo.

Incidencia del “efecto cuna” y “el efecto escuela” en la interacción Escuela-Familia

Destacamos la importancia que tiene para el Plan CEIBAL impactar sobre la familia a la hora de expandir el acceso y el uso de las XO como una tecnología de la información y la comunicación. Promover que las familias se involucren en el aprendizaje de las TIC no solo tiene alcances para el desarrollo del niño sino para la ampliación del capital cultural de cada una de las familias beneficiadas, sobre todo aquellas que poseen menores posibilidades de acceso al mundo tecnológico-mediático.

¿Por qué resulta tan relevante impactar sobre las familias? Según Dabas (2005), la familia cumple un papel transmisor de un modo de vinculación con el mundo. Impactar en las familias en forma intencional es también impactar en sus expectativas, en qué esperan del proceso de educación de sus hijos y en qué esperan de ellas mismas en cuanto a formas de intervención en dicho proceso.

Ahora bien, Brunner (2010) reconoce que en el aprendizaje del niño inciden múltiples factores. Uno de ellos es el que él denomina “efecto cuna”, en el que la familia cumple un rol esencial. Se cuestiona por qué es tan decisivo en lo que refiere al rendimiento escolar de niños, jóvenes e

incluso adultos, indagando en los diferentes componentes que lo integran. Reconoce además, como otro factor en el aprendizaje del niño, el estatus socioeconómico y cultural de los padres y establece consecuencias en lo que refiere al lenguaje y la inteligencia, constatando evidencias sobre el rezago que experimentan aquellos niños de sectores socialmente más vulnerables.

Brunner (2010) sostiene la gran importancia del trasfondo de la familia en los logros escolares en función de la intensidad del vínculo familiar. El "efecto cuna" describe que aquellos padres que pertenecen a un nivel socioeconómico alto y medio (con mayores niveles de estudio alcanzados, con ocupaciones bien remuneradas y un ingreso alto en términos comparativos, con una relativa estabilidad en la estructura familiar y con hogares donde se dispone de recursos culturales y didácticos) tienen la tendencia *"a desarrollar creencias, expectativas y comportamientos que -unidos a las mejores posibilidades de invertir en la educación de sus hijos- los llevan a preocuparse, desde el primer día y a lo largo de sus vidas, de una manera más adecuada (y exitosa) por el capital humano de aquéllos"* (Brunner, 2010, 6).

Brunner (2010) destaca que el lenguaje se ve condicionado por cómo es el hogar del niño, tanto por sus características cognitivas como socioemocionales. Señala que existen diferencias que son de corte estructural (clase social, status) y que el "efecto cuna" las pone de manifiesto en diferentes maneras de socialización temprana y de desarrollo del lenguaje. Estas diferencias persisten y se reproducen en la escuela, así como en el resto de la vida adulta y profesional del individuo.

El autor enfoca mayormente su análisis en las familias y los recursos materiales o inmateriales que poseen los hogares y no tanto en el entramado de interacciones, relaciones y vínculos que aquéllas tejen en las redes sociales a las cuales tienen acceso.

Brunner (2010) identifica otro factor, al que denomina "efecto escuela": se pregunta cuál es el papel que desempeña la educación en la sociedad, si este papel es meramente reproductivo de las desigualdades estructurales o si es posible generar un rol transformador de las estructuras de desigualdad en pro del desarrollo de igualdad de oportunidades, no solamente en el acceso a la educación sino en los resultados y la calidad de los aprendizajes.

Asimismo, Brunner (2010) reflexiona sobre el impacto del "efecto escuela" en los aprendizajes de los niños. Sostiene que muchas veces lo que la escuela hace es reforzar el "efecto cuna", acción denominada "efecto Mateo": los que ya tienen un capital cultural heredado lo desarrollarán en mayor medida, y aquéllos que poco poseen, la escuela les desvalorizará su capital reducido.

En contraposición, Brunner (2010) sostiene que existen quienes consideran que la escuela posee un potencial de enseñanzas y aprendizajes como para generar en los agentes escolares altas expectativas. La escuela puede reforzar positivamente al niño, puede retroalimentarlo constantemente, generando responsabilidades definidas en cada actor educativo.

Estas escuelas alcanzarían a eliminar todas las diferencias del efecto cuna. Este tipo de escuelas posee un liderazgo profesional definido, existe una visión de conjunto y las actividades que se desarrollan se enfocan hacia la enseñanza y hacia el aprendizaje, cultivándose un clima, un ambiente propicio para los aprendizajes.

Brunner entiende que las dos manifestaciones polares anteriormente descriptas del "efecto escuela" deben recorrer una vía intermedia que denomina "efecto fanal", *"parafraseando el dicho evangélico, no se encienden para guardarlos debajo del celémín, sino para ponerlos sobre un candelabro, de modo que alumbren a su alrededor"* (Brunner, 2010, 18). Esto significa que la escuela tiene el potencial de mejorar el capital humano de las personas. Depende de cada persona el aprovechar las oportunidades que brinda y, por tanto, el efecto cuna solamente puede ser compensado en parte.

Ello no quita responsabilidad a la escuela en su labor: debe ejercerla aunque consciente de que tiene limitaciones. Una escolarización efectiva necesita de la intervención paralela de otros procesos emergentes, de una transformación en diferentes planos sociales tales como lo económico, lo productivo, lo nacional e internacional, lo laboral, la salud, la educación de las familias, la conformación de una cultura de responsabilidades individuales (Brunner, 2010).

Factores socioculturales incidentes en familias y escuelas del Uruguay actual

El contexto social y económico de un país debe tenerse en consideración a la hora de comprender desempeños de los estudiantes así como a las familias implicadas, e incide tanto en “el efecto cuna” como en el “efecto escuela” destacados por Brunner (2010).

Se ha constatado que Montevideo ha atravesado un importante proceso de segregación residencial. La población con menores recursos económicos se ha desplazado hacia la periferia de la ciudad, configurándose, de tal manera, los cinturones de pobreza. Esta segregación social trae aparejados cambios morfológicos en la ciudad, generando dificultades para acceder a las instituciones educativas (Vaillant, 2009). Estas transformaciones han generado “*la homogenización interna de los barrios en cuanto al nivel socioeconómico de los vecinos y también a los servicios*” (Peraza, 2009, 42). La antigua heterogeneidad que supo mostrar la ciudad en cuanto a integración de grupos de niveles socioeconómicos diversos se ha quebrado al momento actual.

Varias investigaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) confirman lo anteriormente mencionado. En 2006 se llevó a cabo en Uruguay -así como en otros países- el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Se contó con el apoyo de autoridades educativas de diferentes países y se realizó dentro del marco de intervenciones de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). La finalidad de estos estudios fue la de comparar resultados educativos de diferentes países de la región en diferentes áreas del conocimiento. Para poder crear un contexto de situación de cada país se relevaron datos del entorno sociocultural de las escuelas así como de los entornos socioeconómicos.

Estos estudios han permitido constatar que hay diferencias notorias entre los hogares de niños que asisten al subsistema estatal de educación y los que asisten al sistema privado. En el sector privado no se hallan niños de los contextos más críticos sino que la mayoría pertenece a contextos muy favorables. En el sector público, son las escuelas urbanas comunes las que concentran el 15% de los niños de los contextos más críticos (ANEP-CEP, 2009).

En el propio subsistema público también se constatan diferencias de corte social en cuanto a los alumnos. Las escuelas rurales y las escuelas de contexto sociocultural crítico son las que presentan una situación social muy desfavorecida y de desventajas con relación a las urbanas, perteneciendo aquéllas actualmente al Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Atención PRioritaria en ENTornos con Dificultades Estructurales Relativas) El estudio puso en evidencia que las escuelas urbanas son más heterogéneas (grupos de más de un contexto) en cuanto a la composición social, mientras que las escuelas APRENDER son de naturaleza más homogénea (todos los grupos del mismo quintil de contexto).

Estas diferencias sociales han dado lugar a que, frecuentemente, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la División de Investigación, Evolución y Estadística (DIEE) realizaran relevamientos sobre las características socioculturales de las escuelas. Las escuelas en estas categorizaciones se agrupan por quintiles de contextos socioculturales (ANEP, 2010), organizándose de la siguiente manera: 20% de las escuelas agrupa al contexto sociocultural muy desfavorable (quintil 1), otro 20% para el quintil 2, y así sucesivamente hasta llegar al quintil 5 que se corresponde con las escuelas de contextos menos vulnerables.

En consonancia con lo anterior, las pruebas relevadas por OREALC/UNESCO-LLECE (2008, 2010) mostraron que los desempeños de los alumnos están fuertemente ligados a los contextos socioculturales de pertenencia, segmentados por las mismas condiciones socioculturales de las familias y las escuelas. Asimismo, Tansini (2008) reconoce “*la limitada capacidad de la institución escolar para alterar la influencia de las condiciones socioeconómicas del alumno*” (Tansini, 2010, 1). Todo esto lleva a reafirmar la idea que sostuvimos recientemente: el sistema educativo uruguayo se encuentra fuertemente segmentado por contextos socioculturales.

Explicar o dar razones de por qué sucede esto es una cuestión que sobrepasa los propósitos de la presente investigación, pero estos datos emergentes de diferentes estudios sobre la realidad sociocultural uruguaya constituyeron una clave teórica a la hora de organizar el diseño metodológico, como se verá más adelante.

Cambios en la interacción escuela-familia en las últimas décadas

Hemos visto hasta el momento que la familia es un foco de especial interés en los objetivos de alfabetización mediática del Plan CEIBAL. Hemos apreciado cómo los factores socioeconómicos y socioculturales tienen una especial relevancia a la hora de entender la realidad educativa uruguaya y, por ende, esto tiene efectos directos en la comprensión de los diferentes escenarios familiares. Uno de los más importantes retos que la escuela actual debe asumir es la construcción de una relación escuela-familia en la que se priorice el aprendizaje de los niños. Según la Unesco (2012), hay cada vez más intentos de aproximación hacia las familias con una mayor frecuencia, tratando de conocer sus vidas para poder involucrarlas en la producción de resultados educativos adecuados. La participación activa de las familias en la vida escolar de los hijos se entiende como una pieza estratégica clave en el apoyo al aprendizaje.

Ahora bien, y siguiendo los planteos de la Unesco “¿Cómo construir una relación entre escuela y familia que favorezca el aprendizaje de los niños y adolescentes?” (Unesco, 2012, 11). Sin lugar a dudas que la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones es una cuestión que sigue refiriendo, prioritariamente, aunque ya no únicamente, a la familia y a la escuela. Los niños que llegan a las escuelas pertenecen a un grupo de referencia que es su familia. En el mundo en que vivimos los vínculos entre grupos y sectores tanto sociales como institucionales muestran una red compleja de interrelaciones (Unesco, 2012). Resulta complejo dilucidar un problema educativo solamente centrando la mirada en un foco de la red, ya sea externo o interno de la escuela. Esto nos permite afirmar que la relación entre escuela y familia es una presencia y una obligatoriedad desde el momento en que el niño ingresa al centro escolar por primera vez. La relación con la familia “continúa viva y activa en la intimidad del salón de clase” (Unesco, 2012, 15).

La expresión “interacción escuela-familia” según la Unesco (2012) implica reciprocidad, influencia mutua, especificidades, asimetrías, todos aspectos emergentes de la intersección de estas instituciones que tienen un foco común compartido: el niño. Las asimetrías están dadas en función de las diferentes responsabilidades que cada institución tiene para con el niño: la escuela asume su enseñanza desde un sistema profesionalizado; la familia tiene un rol educativo que deberá ejercer desde un contexto sociocultural dado. El desafío radica en producir complementariedad a partir de las asimetrías, no excluyendo roles ni generando superposiciones. Asumimos además, que en el proceso interactivo escuela-familia se ha optado por un orden escuela-familia y no familia-escuela. El acercamiento, la aproximación a las familias forma parte del trabajo escolar y ya no podemos seguir esperando que sea la familia la que tome la iniciativa de interacción. Dadas las realidades socioculturales ya señaladas en este capítulo, se vuelve prioritaria la iniciativa docente hacia las familias en todos los contextos escolares.

En el proceso de interacción escuela-familia cobra relevancia atender a todas las fases de la comunicación: es importante conocer la situación de las familias, comprender lo que las mismas dicen, por qué lo dicen y desde qué lugar social se posicionan al interactuar con la escuela. Es crucial que la interacción escuela-familia se profundice dado que *“las condiciones socioeconómicas, las expectativas y la valorización de la escuela y el refuerzo de la legitimidad de los educadores son factores que emanan de la familia y están altamente relacionados con el desempeño de los alumnos”* (Unesco, 2012, 19). Si la escuela no promueve la interacción con las familias, es muy difícil que éstas puedan valorar lo que no se conoce. Sin lugar a

dudas, la interacción escuela-familia tiene su punto de partida en el tratamiento otorgado al niño en el aula. Y cobran especial interés las opiniones que las escuelas tienen de las familias, representadas en la figura del maestro director.

El “efecto-director”

Estruch Tobella (2008) sostiene la importancia del liderazgo pedagógico del director. Mediante su gestión se puede garantizar la coherencia y la cohesión de las actuaciones individuales y colectivas de los maestros en función de objetivos comunes de una comunidad educativa que trabaja en conjunto. Esto es lo que el autor denomina “dirección profesional basada en el liderazgo pedagógico” (Estruch Tobella, 2008, 201). Bolívar (2009) hace referencia al “efecto-director” y lo caracteriza como un efecto indirecto. Si bien el director no es el que se desempeña en las aulas, sus intervenciones pueden ayudar a generar óptimas condiciones de trabajo para el docente.

La idea defendida aquí es que al crearse un espacio, un ambiente de motivaciones y de condiciones favorecedoras, los buenos desempeños de las aulas tienen estrechas conexiones con las acciones lideradas por el director. Estos buenos desempeños de aula y las acciones coordinadas por el director pueden y deben contemplar a las familias. En pro de la mejora de los procesos de enseñanza así como de los procesos de aprendizaje, una dirección focalizada en el aprendizaje y que haga partícipe a las familias de estos procesos de aprendizaje es fundamental. Para ello, incrementar la calidad y los resultados con una mirada a largo plazo producirá efectos significativos. Estos efectos *“normalmente son más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja”* (Bolívar, 2009, 4).

El “efecto-director” supone producir, tanto con docentes como con familias, espacios de comprensión compartida sobre las acciones emprendidas, los proyectos a trazar y los objetivos comunes, en pro del aprendizaje de los alumnos. Implica desarrollar niveles de profesionalismo en los miembros de la escuela para estar en mejores condiciones frente a las situaciones cotidianas; exige un rediseño de la vida escolar como cultura colaborativa que dé lugar a las voces de los diferentes actores del escenario educativo, entre ellos, la familia.

Integrar a la familia, según Bolívar (2006), es asumir una responsabilidad compartida. Reconoce que muchas veces las familias desempeñan un rol de “clientes” en los servicios educativos en vez de “co-gestores”. Alcanzar esta función es uno de los puntos centrales de la agenda actual de los directores y maestros escolares y es importante la especificación de lo compartido entre directores y maestros. De esta forma se podrá alcanzar lo que Bolívar (2009) reconoce como liderazgo distribuido, y entiende el autor que para ello hay que alterar la organización convencional de la escuela, evitando el aislamiento profesional e institucional. Ello contribuirá a otro aspecto destacado por Bolívar (2009): el liderazgo transformador. Esto supone fomentar un clima colegiado, una visión colectiva, una cultura colaborativa.

Según sea el grado de intersección de las dimensiones *familia, escuela y comunidad* serán los efectos en la educación de los alumnos. Aún nos resta examinar desde la teoría un aspecto relevante en esta intersección: qué esperan las familias en cuanto al uso de las XO con fines escolares, o sea, explorar específicamente según la naturaleza de las expectativas.

Naturaleza de las expectativas

Podemos reducir el trabajo de investigación a una pregunta central “¿Qué esperan que...?”, que refleja la esencia de un enfoque de trabajo basado en expectativas. Ahora bien: esperar, desear, razonar y predecir posibilidades frente a algo, en suma, tener expectativas, forma parte de procesos de la mente humana. En el decir de Pozo (2001, 31) *“tanto recordar como desear o esperar son ‘estados mentales’ [...] sin los cuales no puede entenderse la mente humana”*. Esto significa que los recuerdos, los deseos, las expectativas y las esperanzas son estados mentales que permiten entender la mente humana.

En este sentido es que podemos arribar a un componente central de este trabajo: las expectativas como estados mentales ponen de manifiesto una configuración de sentidos en torno a determinada realidad significada. Pedir a las familias que analicen, que expliciten, que verbalicen sus representaciones acerca del uso de la XO con fines escolares implica entender que el nivel de análisis de la investigación se realiza en función de informaciones.

Pozo sostiene que *“cuando lo que se intercambia es información, uno de los componentes del sistema transforma parte de la energía recibida en información, que almacena en algún sistema de la memoria en forma de representación, lo que le permitirá en el futuro anticipar acciones a partir de esa información”* (Pozo, 2001, 28). He aquí el lugar de las expectativas como estado mental: cuando una madre puede poner en evidencia, explicitar, verbalizar qué entiende como posible, qué espera que se haga con la XO con fines escolares, refleja lo que a través de su historia ha recibido como señales que le permiten “controlar”, “predecir” o “anticipar” un futuro. De este modo se produce una transformación que se logra actuando sobre la información, “más allá de la información dada” codificando y clasificando la información entrante, ajustándola a las categorías que ya posee para interpretar el mundo. Esta compleja red de significados pone de manifiesto la incidencia del lenguaje y la cultura en las expectativas explicitadas.

Hacer un estudio de expectativas nos instala en el análisis de un estado mental que no es solamente individual, que es proceso y producto de una cultura de base. Cultura que afecta los esquemas mentales.

Como dice Pozo, explicando la teoría central de Moscovici, *“las representaciones individuales son un reflejo, el espejo, de las representaciones sociales, sin que exista una arquitectura cognitiva definida que medie en esas representaciones. Es el discurso social el que estructura la mente”* (Pozo, 2001, 76). En este sentido, Bruner (1990) sostiene que por más que nuestros discursos revistan caracteres de ambigüedad o polisemia, tenemos esa capacidad de llevarlos al dominio público para hacer negociaciones con él. A través de significados públicos transitamos públicamente e interpretamos y negociamos sentidos compartidos.

Esto concuerda con una de las ideas centrales a la hora de investigar sobre expectativas: el entorno es algo identificado, reconocido, interpretado y transformado por el sujeto a su manera, en función de variables internas tales como experiencias, pensamientos y expectativas. La explicitación de expectativas por parte de las familias, de las madres en particular, son significados que no surgen de la nada ni de la aislación social de los individuos; son significados socialmente construidos y de los que cada verbalización es su evidencia. En esta línea, podemos entender que las expectativas por parte de las familias funcionan como un espejo de lo que la sociedad y la cultura emiten como señales. Estas expectativas así entendidas se convierten en evidencias de dichas señales.

Ahora bien, estas evidencias de lo social a través de las expectativas explicitadas, ¿qué relaciones guardan con el tiempo pasado? ¿Y con el futuro? Aquí resulta pertinente analizar el papel que cumple la memoria y el concepto de memoria que debemos tener presente a la hora de hacer referencia a expectativas como un estado mental. Según Pozo (2001), la memoria como invención cultural ha de ser entendida como “memoria del futuro”. Esto significa que más que hacer referencia al pasado (función retrospectiva), la memoria permite la organización del presente y la predictibilidad del futuro (sentido prospectivo). En otras palabras, la memoria humana posee la función de organizar el presente y el futuro.

¿Cuál es esa memoria del futuro que las madres de niños de escuelas públicas poseen en cuanto al uso de las XO con fines escolares? ¿De qué manera reflejan la organización del presente en cuanto al fenómeno educativo en función de posibilidades futuras? Estudiar expectativas nos permite indagar en un análisis de posibilidades anticipadas, que también tienen su historia. Como dice Pozo (2001) *“la memoria requiere situar las representaciones obtenidas en el pasado. No solo hay que activar una representación sino reconocerla como tal representación y no como un hecho presente, lo que implica, [...] tomar conciencia del tiempo en la memoria. Nuestra memoria no sirve para hacer copias mentales del mundo, que*

se correspondan fielmente con ese mundo, exige ir más allá de esa información, representar el mundo a través de ella" (Pozo, 2001, 33). Las expectativas no funcionan como reproducciones fieles de la realidad sino que son un producto de un análisis sobre lo real. Asimismo dicho análisis se convierte en una "memoria de futuro", por ende la pregunta "¿qué esperan que...?" planteada inicialmente cobra relevancia en este orden de ideas.

Profundicemos en este aspecto. Por un lado, nuestro estudio de expectativas implica realizar un reconocimiento de representaciones explícitas (Pozo, 2001), a las que la conciencia tiene acceso y que forman parte de una actitud proposicional (una actitud verbal conscientemente explicitada) y por lo tanto se convierten en conocimiento auténtico. Pero por otro lado, esas representaciones explícitas se conectan con representaciones culturales que las "reestructuran o reformatean" (Pozo, 2001, 102). Esto significa que las representaciones explícitas no serían únicamente individuales, sino que estarían distribuidas en el colectivo y la cultura de las personas.

Por todo lo anteriormente expuesto, es importante la recuperación de las voces de los sujetos, voces que digan lo que creen, lo que sienten, lo que esperan, más allá de la relación realidad-imaginación. En este sentido nos aporta Bruner (1990) cuando sostiene que lo narrado puede ser real o imaginario, pero no se pierde su valor como relato dado que su secuencialidad, su trama, es la que permite configurar los significados globales de un relato mostrando así una organización mental determinada. Esto vuelve a reivindicar el papel primordial de lo que las familias tienen para decir sobre el uso de las XO con fines escolares, voces que ponen en juego "*una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles*" (Bruner, 1988, 73). Las expectativas tienen ese rasgo: se convierten en un modo de ver, dentro una amplitud de perspectivas, no necesariamente reflejan la realidad pero sí reflejan un modo de proyectarla que, como relato, es sumamente potencial.

Antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio

A continuación se presenta un resumen de los principales aportes de diferentes investigaciones nacionales e internacionales cuyos objetos de estudio se relacionan de manera directa o indirecta con el objeto de estudio de la presente investigación.

Cuadro N°1: Resumen del estado de la cuestión

Investigación	Principales aportes
AGESICINE 2011 Uruguay	TIC en Uruguay: ocupan un lugar relevante en la sociedad.
PLAN CEIBAL, 2009 Uruguay	La XO se constituye en fuente de acceso al conocimiento.
PLAN CEIBAL, 2010 Uruguay	Las expectativas de las familias se relacionan con mayor frecuentación por parte de los docentes en uso de las TIC.
RIVOIR, 2010 Universidad de la República del Uruguay (UDELAR)	Las expectativas familiares continúan siendo inespecíficas.
CORREA, 2010 UDELAR	Los adultos generan predisposiciones frente al contacto con las TIC.
CASAMAYOU, 2010 UDELAR	La XO funciona como capital cultural objetivado pero no incorporado en las familias.
FLOR DE CEIBO, 2010	Desconocimiento de la XO ha dificultado a muchos padres poder ayudar a sus hijos en lo escolar.
PÉREZ AGUIRRE, 2010 Fundación Konrad Adenauer	A menor nivel socio-económico menor incidencia tienen los padres en el aprendizaje de uso de las XO y mayor peso tiene la escuela.
PÉREZ AGUIRRE, 2010 Fundación Konrad Adenauer	La mera presencia del aparato no garantiza impacto en lo que a alfabetización digital refiere.
TORÍO, HERNÁNDEZ & PEÑA, 2007 Univ. de Oviedo, Asturias, España	Las expectativas que tienen los hijos con relación a las TIC están en íntima conexión con el nivel educativo y el capital cultural de sus padres.
BALLESTA PAGÁN Y CEREZO MÁIQUEZ. 2011 Univ. de Murcia, España	Hay un marcado interés de las familias en el uso de las TIC asociado a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.
BECTA, 2005 Reino Unido	El nivel educativo de las familias se vincula con la importancia otorgada a las TIC con finalidades educativas, así como con finalidades domésticas.
BECTA, 2005 Reino Unido	Los niños que tienen acceso a la TIC en sus hogares desde temprana edad tienen mejores posibilidades y oportunidades en la escuela primaria para los aprendizajes relacionados con TIC.

Metodología

Si recordamos el objetivo general de la presente investigación, el interés estuvo focalizado en identificar y comprender las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares. En el presente capítulo exploraremos el diseño metodológico realizado en sus diferentes etapas para la concreción del objetivo trazado.

Definiciones operativas

Del análisis de la literatura consultada con relación al objeto de estudio se construyeron definiciones operativas que funcionaron como conceptos clave dando sustento a la investigación.

Expectativa: esperanza de realizar o conseguir algo, o lo que se espera que ocurra, suceda o se haga, en nuestro caso con la XO, con las TIC.

Familia: quienes ejercen las funciones de cuidados básicos (UNESCO, 2012) y que viven bajo un mismo techo con el niño. Nos focalizamos especialmente en la **madre** del niño.

Fines escolares: empleo de la XO en apoyo a las actividades que involucran a la escuela independientemente del tiempo y lugar en el cual estas actividades se realicen.

Caracterización de la muestra intencional diseñada

La presente investigación es de corte cualitativo. Anclados en lo que es operativo para nuestro estudio y en las definiciones elaboradas para tal fin, entendimos que el enfoque cualitativo era el más potente para arribar a un análisis de expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Los datos que se obtuvieron se convirtieron en información válida que da cuenta de lo que las madres de niños que asisten a diferentes escuelas y que pertenecen a diferentes contextos socioculturales expresan acerca de qué esperan que se haga con las XO con fines escolares. El proceso cualitativo nos permitió recuperar sus voces y los contextos sociales de producción de las mismas.

Se decidió realizar una muestra intencional de familias del departamento de Canelones. Se entendió que el departamento de Canelones es representativo porque podemos hallar diferentes escenarios que se asemejan a las distintas realidades del país: contextos urbanos similares a la realidad de la capital, de Montevideo (se seleccionaron escuelas en zonas aledañas a la capital que forman parte de la denominada “zona metropolitana”); contextos urbanos del interior (se seleccionaron escuelas con características similares a centros poblados del interior del país) y contextos rurales (se seleccionaron escuelas del medio rural como forma de contemplar escenarios urbanos y rurales a la hora de realizar el trabajo de campo). Para la selección de las familias se procedió a conformar primeramente una muestra intencional de escuelas integrada por ocho centros educativos de los tres sectores principales en los que se encuentra dividido el departamento de Canelones del punto de vista educativo: Canelones este, Canelones centro y Canelones oeste.

En cuanto a este departamento se procedió a identificar localidades con diferentes realidades socio-demográficas y económicas. Se consideraron ocho centros poblados diferenciados. Se buscó contemplar tanto realidades urbanas como realidades rurales. Las ocho escuelas fueron preseleccionadas buscando la inclusión en la muestra de escuelas de diferentes contextos socioculturales en relación a los quintiles de ingreso de las poblaciones de referencia según datos provenientes del Monitor Educativo del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Una vez definida la muestra de escuelas se procedió a contactar a los directores de cada una de ellas. En el proceso de interacción con directores se realizaron contactos telefónicos para concertar fechas de entrevista y se entrevistó a los directores recogiendo información para la selección de las familias así como sus opiniones respecto a las expectativas de las mismas. Los directores, en calidad de informantes calificados, fueron el punto de conexión con las familias y las madres a entrevistar, lo que permitió conformar la muestra de familias.

Con la ayuda de los maestros directores se contactó a madres de alumnos de segundo grado escolar que ya hubiesen participado de la llegada de las ‘ceibalitas’ a manos de sus hijos. Esta decisión estuvo fundada, por un lado, en la razón recién señalada: se buscó que todas las madres entrevistadas tuvieran un mínimo de tiempo de experiencia y contacto con la XO. Por otro lado, se tiene presente que al estar el niño en 2° año -en los inicios del ciclo escolar primario-, las expectativas de las familias no serán probablemente las mismas con relación a la escuela y al uso de la XO que las que pueden tener cuando el niño cursa grados superiores.

En función de la posible incidencia de los factores socioculturales en las expectativas de las madres respecto a la escuela y al uso de las XO se decidió contemplar variables tales como el contexto y el nivel educativo en la definición de la muestra intencional. Para ello se tuvo como criterio el nivel de estudios de las madres: madres con primaria incompleta, completa, ciclo básico incompleto, ciclo básico completo y estudios posteriores incompletos o completos. La integración de la muestra definitiva se compuso ajustándola conforme a los datos proporcionados por el director del establecimiento en función de su realidad escolar. Una vez definidas las muestras -de escuelas y familias- se procedió a la aplicación de las técnicas de recolección de datos, a saber: entrevista y cuestionario a madres y entrevista a directores.

Caracterización de las técnicas empleadas

Como se viene sosteniendo, la naturaleza de este estudio es de carácter fuertemente cualitativo. No obstante, ello no impide realizar aproximaciones desde otros tipos de diseños que permitan profundizar aspectos relevados desde las técnicas cuantitativas. Tal como afirmamos anteriormente, la entrevista a madres fue elegida como técnica para la recolección de datos por su alta potencialidad para este fin. Se definió una estrategia mixta que permitiera integrar, por un lado, un instrumento oportuno para recoger datos sobre el perfil del entrevistado y, por otro, otro instrumento que permitiera entablar un diálogo y profundizar la conversación en los temas de objeto de investigación. Así la entrevista tuvo un primer tramo grabado de conversación en base a una pauta de entrevista y un segundo tramo de recolección de datos a partir de un cuestionario. Se realizaron entrevistas a 31 madres, que se complementaron y fortalecieron con los aportes del análisis cuantitativo de los contenidos de los cuestionarios a dichas madres. El uso de diferentes técnicas permitió en consecuencia el empleo de la triangulación como estrategia para validar los hallazgos obtenidos.

Ahora bien, en el contexto del trabajo de campo llevado a cabo en la presente investigación, la entrevista a madres se organizó atendiendo a las características anteriormente explicitadas. Una vez confeccionada la pauta se procedió a testearla con madres de escuelas de otro departamento del país, diferente al de la muestra. Este testeo se realizó con tres madres, a quienes se las entrevistó para probar el grado de fiabilidad del instrumento y la claridad en la formulación de las preguntas. Ya en el trabajo de campo propiamente dicho, una vez que el director de la escuela sugería a las madres de acuerdo a los criterios señalados, las entrevistas se realizaron en forma individual, en espacios destinados especialmente para tal fin. Se apeló al guión o a la pauta elaborada de antemano, que contiene ocho preguntas de base que abordan los siguientes aspectos temáticos.

Cuadro N°2: Aspectos temáticos de la pauta general de entrevista semiestructurada

1. Usos posibles de la XO.
2. Expectativas de la madre sobre el uso de la XO en la escuela con fines escolares.
3. Expectativas sobre el uso de la XO en la casa con fines escolares.
4. Escenarios de uso de la XO: lugares, personas involucradas, diferentes fines (se propone a través de la realización de un ejercicio de imaginación).
5. Importancia del aprendizaje de la tecnología para el niño.
6. Expectativas de la escuela sobre el uso de la XO por parte de las madres.

Estos aspectos temáticos relevados en las entrevistas buscan obtener las cargas valorativas de las madres, tal cual lo consigna Vallés (1999) sobre qué esperan que se haga con las XO con fines escolares.

Al momento de realizar cada entrevista, la conversación se permitió a partir de la explicitación de los objetivos del encuentro así como a través de la incorporación de una XO, para mostrarla y dialogar sobre ella. De igual forma se garantizó a cada madre la confidencialidad de los datos manejados durante la conversación. En la instancia de las entrevistas las madres accedieron voluntariamente a ser grabadas para la recuperación posterior y análisis de sus palabras. La estrategia de entrevista prevista permitió recoger datos del perfil de las madres así como ahondar en sus expectativas. Durante el transcurso de las entrevistas se produjeron momentos en que las madres deseaban manifestar claramente sus expectativas en torno al uso de las XO con fines escolares, momentos en que la movilidad de la pauta semiestructurada permitió profundizar en lo que las madres mencionaban en su discurso con nuevas preguntas relacionadas y emergentes de la situación de entrevista.

En la presente investigación se optó, asimismo, por la aplicación de un cuestionario a madres, que en la mayoría de los casos se desarrolló en forma posterior a la entrevista realizada. Los tópicos abordados a través del cuestionario fueron los siguientes: información general sobre la madre, empleo de tecnologías de uso doméstico, empleo de tecnologías de la información y la comunicación, datos del niño de segundo grado, actividades del niño que no incluyen uso de aparatos electrónicos, actividades del niño que incluyen el uso de aparatos electrónicos, uso de la XO por parte del niño. Esta decisión metodológica implicó que el mismo instrumento fuese aplicado a todas las madres, en condiciones lo más similares posible (Hernández Sampieri, 2006). El cuestionario que se aplicó a las 31 madres de la muestra se organizó en siete secciones y contó con treinta y cinco preguntas en total.

Para la construcción de los instrumentos metodológicos -tanto para la pauta de entrevista a madres como para el cuestionario- se tuvieron en cuenta dos instrumentos utilizados en otras investigaciones: dos cuestionarios que funcionaron como referentes. Por un lado, el instrumento empleado en una investigación de referencia desarrollada por BECTA (2005). BECTA (British Educational Communications and Technology Agency, United Kingdom) era un organismo público en Reino Unido (1998-2011) cuyo cometido era la promoción e integración de las TIC en la educación. Por otro lado, un cuestionario diseñado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011). El INE es el Instituto Nacional de Estadística del Uruguay, organismo público encargado de elaborar, supervisar y coordinar las estadísticas nacionales. El cuestionario también fue testeado previo a su aplicación en el trabajo de campo, con tres madres pertenecientes a otro departamento del país. Se controló la claridad de las preguntas, las posibles ambigüedades e incomprendiones y se ajustaron convenientemente, en consonancia con los aportes bibliográficos relevados.

Asimismo, se realizaron entrevistas a los maestros directores en las que se indagó sobre las opiniones que los mismos poseían sobre las expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares. Se les solicitó que elaboraran una breve narración en cuanto a datos generales de la institución y el contexto sociocultural de las familias, para dar paso al estado actual de conservación y uso de las XO en la escuela. Posteriormente, la conversación se centró en la explicitación de sus impresiones acerca de las expectativas de las familias y la utilidad de estar en conocimiento de éstas para los docentes.

Esta pauta de entrevista fue testeada también, al igual que los otros instrumentos, en otro departamento del Uruguay. Se entrevistó a dos directores de dos escuelas para probar si las preguntas eran viables para la obtención de los datos que se pretendían recolectar.

Análisis de datos y triangulación

Como en todo enfoque cualitativo se tuvo en cuenta a la persona en su globalidad, procurando captar el sentido de su discurso y por qué dice lo que dice. El proceso de analizar los discursos se realizó en tres etapas.

Primeramente, se analizó cada entrevista en su individualidad, elaborando 31 perfiles diferentes según cada madre entrevistada. Posteriormente, se analizaron los discursos mediante estrategias de codificación abierta (Flick, 2007). En este proceso se fueron agrupando las expresiones por similitudes y diferencias según cada madre participante del proceso de entrevista. Finalmente, se procedió a realizar un análisis de contenido teniendo como fundamento la lectura (en nuestro caso textual) como estrategia para la obtención de información.

Se estableció como regla de codificación el criterio de la exclusividad, *“las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes, de forma que un dato solo pueda ser incluido en una categoría”* (Andréu Abea, 2001, 16). Se elaboraron categorías y subcategorías como resultados finales de la interacción “conocimiento de la persona- discursos agrupados y categorizados- preguntas de investigación-objetivos generales y específicos”.

Se desarrollaron dos tipos de análisis. Por un lado, se categorizaron los contenidos de los discursos de las madres, definiendo categorías emergentes de expectativas. Esta categorización de unidades de significado tuvo en cuenta el criterio de exclusividad, de forma tal que un fragmento de discurso no volvió a ser objeto de otras categorizaciones. Por otro lado, se clasificó a las madres según el tipo de expectativa que lograron expresar, según el foco de las expectativas: hacia el maestro, el director, los niños y hacia sí mismas.

Posteriormente, se analizaron las entrevistas realizadas a los directores relevando sus opiniones respecto a las expectativas de las familias.

Posicionados desde los mecanismos de triangulación llevados a cabo para otorgar validez a los análisis realizados en la presente investigación, se cruzaron los datos resultantes de las entrevistas con los del cuestionario. Se procedió de esta manera a analizar las expectativas de las madres hacia el maestro, hacia los directores, hacia los niños y hacia sí mismas controlando según los contextos de pertenencia y los datos emanados de la encuesta.

Analizados los datos de las entrevistas que hacían referencia a las expectativas hacia el maestro, se cruzaron con datos del cuestionario referidos a quintiles de ingreso (quintiles 1, 2, 4 y 5), ocupación (trabaja/no trabaja), nivel de estudios alcanzado (primaria completa, ciclo básico completo, secundaria completa, universitario o terciario), uso de computadora e Internet en el último mes, conexión a Internet en el hogar, empleo de computadoras en el trabajo. De igual forma se procedió con los otros focos de interés en cuanto a expectativas (directores, niños, las propias madres).

De esta forma la triangulación se convirtió en un enfoque que permitió la extensión sistemática y más completa de posibilidades en el proceso de construcción de conocimientos. Estas posibilidades fueron validadas por las actuaciones metodológicas, que le otorgaron mayor alcance, profundidad y estructura consistente a las decisiones interpretativas tomadas.

Resultados de la investigación

A continuación se detallan los hallazgos obtenidos del cuestionario y de las entrevistas a las madres, así como las resultantes de las entrevistas a los directores.

Hallazgos emergentes del análisis de datos obtenidos a través del cuestionario

En esta sección se analizan los resultados de los cuestionarios aplicados al total de madres integrantes de la muestra. Se realiza una descripción de los datos obtenidos teniendo en cuenta una selección de las dimensiones y variables consideradas en el cuestionario. Examinemos esta descripción en forma panorámica.

Si bien son una minoría las madres que solo tienen primaria completa, si se controlan los datos según contextos socioculturales de las escuelas se observan diferencias en el nivel educativo. Hay más madres que solo tienen Primaria completa en escuelas de quintiles 1 y 2 que en escuelas de quintiles 4 y 5, mientras que en 4 y 5 hay también estudios terciarios y universitarios. Estas escuelas son más heterogéneas y existe la posibilidad de que los niños puedan socializar con otros niños cuyas familias tienen diferentes capitales culturales. Debe recordarse, no obstante, que fueron los directores quienes seleccionaron a las madres en base a los criterios establecidos para la muestra.

En su mayoría, las madres trabajan. En el caso de los quintiles 1 y 2 muchas son jefas de hogar. En general no se desempeñan en tareas en las que tengan que usar computadora. Es alto el porcentaje de madres que señalan que el dispositivo usado para conectarse a Internet fue la XO, lo cual concuerda con los quintiles. Si bien el equipamiento tecnológico es bueno en los hogares, es mejor en quintiles 4 y 5. Allí hay PC y conexión a Internet.

La mayoría, 16 niños en 31, usan otro tipo de computadoras, además de la XO (52% de la muestra). Los niños viven en un entorno de tecnologías electrónicas. Los que usan más asiduamente las XO son quienes parecen no tener PC en el hogar. Se conectan a Internet prioritariamente desde la escuela quienes no pueden conectarse desde el hogar. Existen

diferencias en la frecuencia de uso de las XO según los contextos socioculturales. Mientras que en los contextos más favorables solo un 20% señala usar las XO todos los días, en los contextos desfavorables, escuelas de quintiles 1 y 2, la cifra sube al 56%.

Las expectativas de las familias según diferentes focos de interés

Relevados los hallazgos emergentes del cuestionario, nos dedicaremos a examinar con detalle los hallazgos emergentes de las entrevistas. Estos representan las expectativas de las madres sobre el uso de las XO con fines escolares.

¿Qué esperan las madres que los maestros hagan con la XO en la escuela?

Del análisis de los datos resultantes de las entrevistas y del cuestionario, establecimos tres grandes grupos de expectativas: sin expectativas o muy poco definidas, genéricas y definidas.

En lo que respecta al primer grupo no hallamos madres sin expectativas, mientras que en lo que refiere a las genéricas, encontramos que tres madres de escuelas de quintiles 1 y 2 las manifiestan. En cuanto a expectativas definidas, la mayoría de las madres de la muestra se incluyeron en ellas.

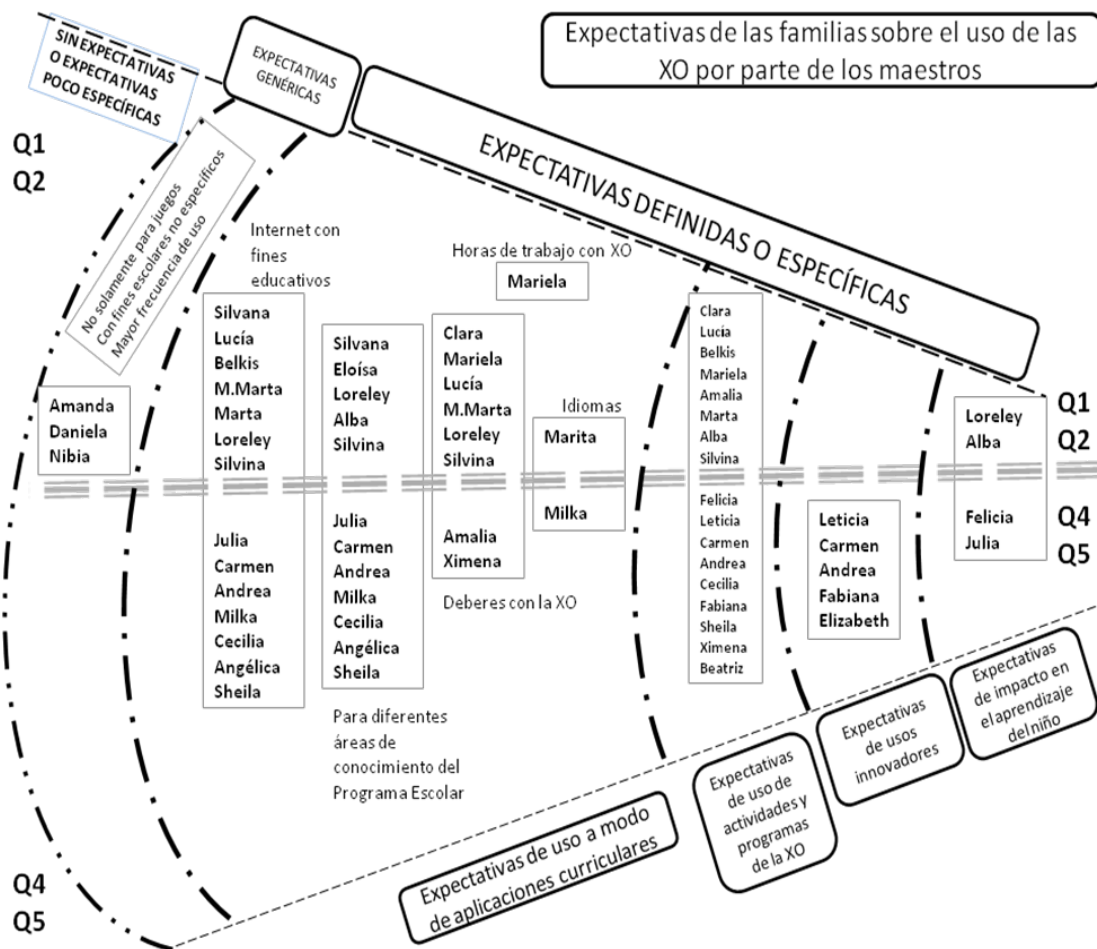
Ante las preguntas referidas a qué esperan del maestro con relación al uso de las XO con fines escolares, un grupo de madres respondió de una manera genérica. Se ponen en evidencia proposiciones sintéticas que no logran detallar ni describir más allá de lo mencionado: *usarla más, usarla para aprender, incentivarlos a que la usen, que no usen juegos solamente*, son algunos tópicos que se incluyen en esta categoría.

Las expectativas definidas contemplaron diferentes tópicos: uso de Internet con fines escolares, uso de las XO para actividades vinculadas a los contenidos del Programa Escolar, uso de diferentes actividades y programas que posee, desarrollo de usos innovadores. Aproximadamente la mitad de las madres de la muestra manifestaron estas expectativas y al controlarlas por quintil escolar apreciamos que no había diferencias: tanto en un quintil como en el otro estas exigencias están presentes. Es evidente que en los discursos de las madres que conformaron la muestra existe la intención de que las XO sean usadas con estas finalidades señaladas.

En madres de la muestra que pertenecen a escuelas de quintiles socioculturales 4 y 5 constatamos al presencia de expectativas hacia el maestro relativas a usos innovadores de las XO. Si bien hay muchas madres de escuelas de quintiles 1 y 2 que logran describir expectativas, son las de escuelas de quintiles 4 y 5 quienes logran describir usos de la computadora que resultan innovadores, que no se llevan a cabo en la actualidad o que son incipientes todavía. Estos usos innovadores se relacionan con el aprendizaje de programación en la escuela, creación de concursos con la XO donde prime el ingenio del niño, comunicación con escritores contemporáneos a través de la XO, comunicación con la maestra online en la realización de los deberes, comunicación online con escuelas del país y a nivel internacional.

Vemos también la relación que se establece con los contextos socioculturales. Estas madres de escuelas de quintiles 4 y 5 poseen un capital cultural más amplio que otras madres de la muestra, están más expuestas al uso de las TIC en sus hogares y tienen conexión a Internet. Pareciera ser que a mejores condiciones socioeconómicas y socioculturales, expectativas más definidas, más específicas, que suponen implícita o explícitamente mayores demandas para la escuela y en ese sentido son más exigentes.

Cuadro N°3: Síntesis de las expectativas de las madres hacia el maestro por quintiles escolares



¿Qué esperan las madres que lleven a cabo los directores escolares?

Hallamos que la mayoría de las madres de la muestra no reconocen espontáneamente al director en su discurso. Si hacemos una mirada global de la muestra de madres, hallamos que 18 en 31 no lo mencionan espontáneamente en su discurso como usuario de las XO, mientras que el resto, 13 en 31 sí lo mencionan.

Dentro de la minoría de madres que tienen expectativas con respecto a la labor del director de la escuela se encuentran en este caso madres que imaginan y describen usos innovadores de la XO por parte del director como profesional de las TIC. Algunas pertenecen a escuelas de quintiles 4 y 5 y otras a escuelas de quintiles 1 y 2.

Estos usos innovadores suponen comunicación online entre escuelas, enseñanza del manejo de la XO por parte de las maestras comunitarias, creación de un proyecto de valores implicados en el uso de las XO y de Internet, elaboración de un manual para padres sobre el uso de las XO por parte de la escuela, uso de la XO para instancias de evaluación docente, evaluación del niño en cuanto a desempeños en el recreo y uso de la XO para actividades musicales y expresivas en el recreo.

Ahora bien, hallamos madres de escuelas de quintiles 1 y 2 que también logran describir e imaginar usos innovadores de las XO por parte del director como un profesional de las TIC. Estas madres pertenecen en su mayoría a una misma escuela y expresaron expectativas definidas hacia el director. Son madres que en su mayoría no tienen conexión a Internet en sus hogares y que no superan, como nivel de estudios alcanzados, el tercer año del Ciclo Básico. Aquí podríamos estar frente a un factor que puede vincularse con lo que autores como Murillo Torrecilla (2008) y Bolívar (2009) describen como “efecto director” y Brunner (2010) como el “efecto escuela”.

Esta escuela de quintil 1 cuenta con una directora (que llamaremos directora A) que, a lo largo de los varios años de lleva de permanencia en el cargo, ha venido desarrollando un trabajo significativo de comunicación con las familias. Este trabajo de interacción escuela-familia nos pone a pensar en cómo el efecto-director contribuye en la elaboración de las expectativas de las familias.

En ningún caso podemos ser categóricos, dado que esta investigación no posee rasgos correlacionales para fundamentar causas y efectos. Podemos acreditar que en la escuela se vienen desarrollando acciones de trabajo con la comunidad, que la directora A está presente en todos estos emprendimientos, y que allí el Programa de Maestros Comunitarios tiene una importancia esencial. Podemos constatar que estas madres de escuelas de quintil 1, al ser consultadas acerca de qué personas de la escuela -sin ser los niños- podrían usar la XO, mencionaron espontáneamente a la directora.

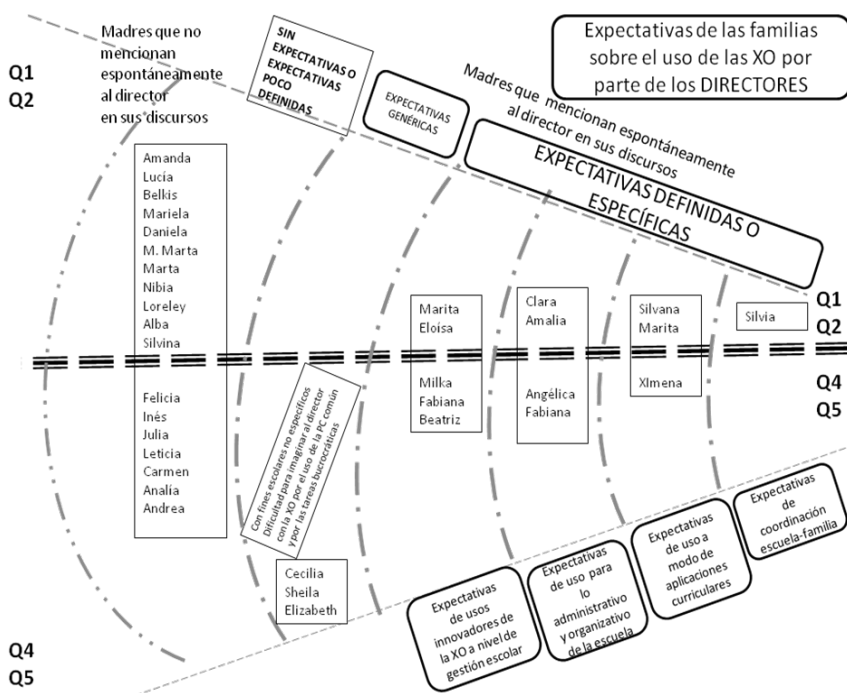
Esto en cuanto a las expectativas que tienen las madres hacia el director. También se relevaron las opiniones de los directores sobre dichas expectativas. Hallamos que mientras algunas madres de escuelas de quintiles 4 y 5 tienen expectativas definidas hacia el director y hasta logran describir usos innovadores, sus directores poseen más incertidumbres que certezas en cuanto a las expectativas de las familias, es decir, no conocen lo que piensan y esperan las familias. Si bien logran explicitar algunas expectativas, la mayoría de éstas pertenece -por reconocimiento propio de los directores- al terreno de la suposición y de la especulación. Podemos sostener que predominan más las dudas que las seguridades en cuanto a sus opiniones sobre las expectativas de las familias, mientras que en el caso de los directores de escuelas de quintiles 1 y 2, éstos manifiestan más certezas que incertidumbres.

En el caso de una directora de escuela de quintil 5 (la que denominaremos directora B), se detecta que posee más incertidumbres que certezas. Está convencida que en el hogar los niños usan la XO para juegos y que los padres reclaman a la escuela cuando no se usa mucho la computadora pero no logra describir otros posibles usos en el hogar, y reconoce esa imposibilidad. Reconoce además no saber si la familia usa las actividades y programas de las XO y no tiene información de si la familia apoya en ese sentido; *“al menos no me llega a mí”*, sostiene.

Y es contundente su incertidumbre cuando dice *“no sé realmente si a ellos les importa si el maestro la usa con Internet o con algún programa”*. Cabe señalar que mientras la directora B tiene dudas de si las familias de su escuela se interesan por el uso diferenciado de Internet respecto a las actividades y programas de las XO, las cuatro madres de esta escuela demandan buscar información en Internet con finalidad educativa y dos de ellas entienden necesario el uso de actividades y programas de las XO. Si bien la muestra de la presente investigación no es representativa, queda clara la diferencia entre la incertidumbre de la directora y las certezas de las madres, al menos en los casos considerados.

Ahora bien, reflexionemos sobre estos hallazgos. No todos los directores tienen opiniones formadas sobre las expectativas de las familias. Algunos directores, los de escuelas de quintiles 1 y 2, tienen opiniones más elaboradas que las de los directores de escuelas de quintiles 4 y 5. Cabe preguntarse aquí qué grado de conocimiento real tienen los directores de cada una de las escuelas sobre lo que esperan las familias, qué los lleva a opinar con certeza o a opinar desde la incertidumbre.

Cuadro N° 4: Síntesis de las expectativas hacia el director por quintiles escolares



¿Qué esperan las madres que hagan sus hijos?

A la hora de pensar en sus hijos, todas las madres de la muestra definen expectativas. Esto se convierte en una diferencia respecto a las expectativas anteriores.

Categorizamos estas expectativas en expectativas para el hoy, para el corto plazo (dirigidas hacia el niño en su etapa escolar), expectativas para el mañana, para el mediano plazo (dirigidas hacia el niño cuando sea joven) y expectativas para el futuro, a largo plazo (dirigidas hacia el niño cuando sea adulto). Observamos que estas expectativas no presentaron diferencias significativas por contextos socioeconómicos y culturales, pero sí hay una clara dispersión en cuanto a disminución de cantidad de madres por subcategorías de expectativa.

Mientras la totalidad de las madres de la muestra tiene expectativas para un tiempo que definen como “el presente” -el presente escolar del niño-, la mitad de estas madres tiene expectativas para un futuro, logran imaginar las incidencias de la tecnología en el futuro del niño, para su inserción laboral, profesional y social en el mundo. Y más reducido es aún el grupo de madres que tiene expectativas para un mediano plazo, para cuando el niño sea más grande y transite por otras etapas de la educación usando las TIC. Estas expectativas describen procesos intermedios entre el presente actual del niño y su futuro como adulto. Este grupo no alcanza a ser un tercio de madres de la muestra.

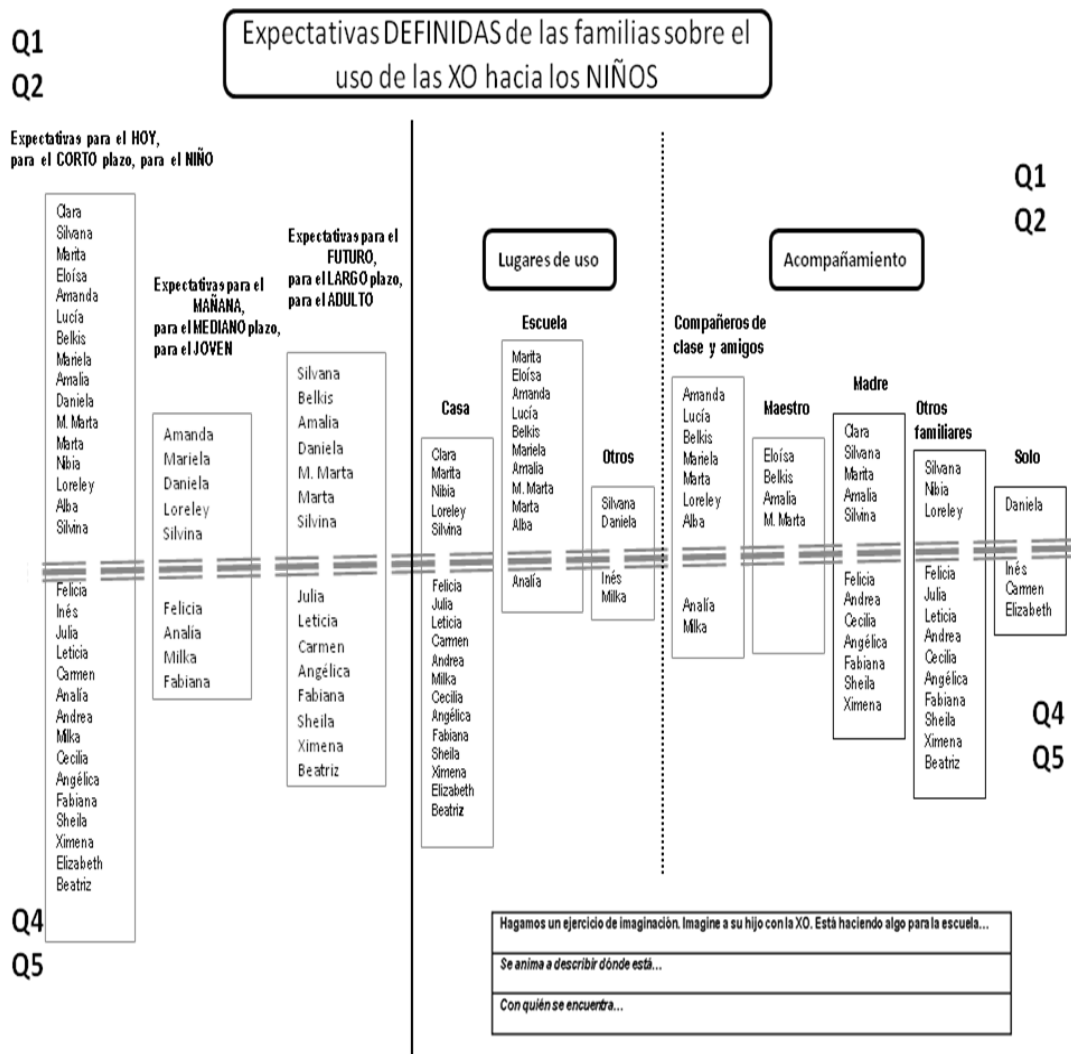
Resulta interesante apreciar que la totalidad de las madres de la muestra tiene expectativas definidas para el presente actual del niño, al menos así lo reconocen en sus discursos. Entre estas expectativas se destacan el uso de Internet con fines escolares y las actividades y programas de las XO. Estas demandas aparecen en ambos contextos socioeconómicos.

Espere determinados usos de la XO para el presente del niño no se muestra como algo imposible para estas madres. Ahora bien, a la hora de imaginar el futuro no todas logran hacerlo y mucho menos a la hora de imaginar posibles nexos entre el presente y el futuro deseado. En este sentido cabe destacar la labor de la directora A, que lleva a cabo un seguimiento de los niños que egresan de la escuela y se insertan en Educación Secundaria. Sería deseable organizar seguimientos de los niños que egresan de la escuela, examinando la continuidad en el acceso y el uso con sentido de las TIC.

Ahora bien, otro hallazgo relevante tuvo que ver con imaginar el lugar y el acompañamiento del niño a la hora de usar la XO. Según se puede observar en el cuadro N°5, el factor de los contextos socioeconómicos y socioculturales fue relevante para arribar al hallazgo de que la mayoría de las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 consideran que usar la XO es un asunto de la escuela (se imaginan a sus hijos usando la XO en la escuela y acompañados por compañeros y el maestro), mientras que todas las madres de escuelas de quintiles 4 y 5 consideran que es un asunto de la casa y de la familia (logran imaginarse a sus hijos en sus hogares e involucran a la familia y a ellas mismas a la hora de imaginarlo).

Esto muestra, una vez más, dentro de los límites de la muestra intencionada de madres, que los factores asociados a los contextos socioeconómicos y culturales tienen su importancia en la elaboración de expectativas por parte de las madres. Permite pensar además en la importancia que ha tenido el Plan CEIBAL en las escuelas de Q1 y Q2, escenario central para el trabajo con las XO, así como en la relevancia de que todas las escuelas hagan de la XO un tema de agenda cotidiana, un asunto colectivo y compartido.

Cuadro N° 5: Síntesis de expectativas hacia los niños por quintiles escolares



¿Qué esperan las madres de sí mismas con relación a las TIC?

Las categorías emergentes son dos: expectativas hacia sí mismas en su rol de madres y expectativas hacia sí mismas como usuarias de las TIC.

En el primer grupo observamos que casi la totalidad de las madres de la muestra tienen expectativas para sí mismas en su calidad de madres. Desean poder ayudar a sus hijos en su proceso educativo promoviendo el cuidado del aparato, apoyando al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO y desarrollando una actitud responsable frente al uso de Internet. Las condicionantes socioculturales parecen no ser un factor lo suficientemente explicativo en estas expectativas, aunque el interés manifiesto por desarrollar una actitud crítica frente al uso de Internet aparece con mayor tendencia en los quintiles 4 y 5.

Nuevamente el uso de Internet en los discursos de las madres vuelve a aparecer. Hemos visto la fuerte presencia de Internet en sus expectativas. Al hacer referencia a una actitud responsable, las madres ponen en evidencia sus temores frente al acceso a páginas de contenido perjudicial para los niños, así como sobre el manejo de redes sociales y sitios que impliquen comunicación en línea con otras personas. Si bien estos temores están presentes en otras madres, donde aparecen con mayor frecuencia es en madres de escuelas de quintiles 1 y 2.

Resulta interesante además reflexionar sobre cómo la mitad de las madres de la muestra desean ayudar en el cuidado del aparato. Ellas declaran en sus discursos por lo menos la intención de que la computadora sea cuidada y reconocen que su rol es fundamental para ello.

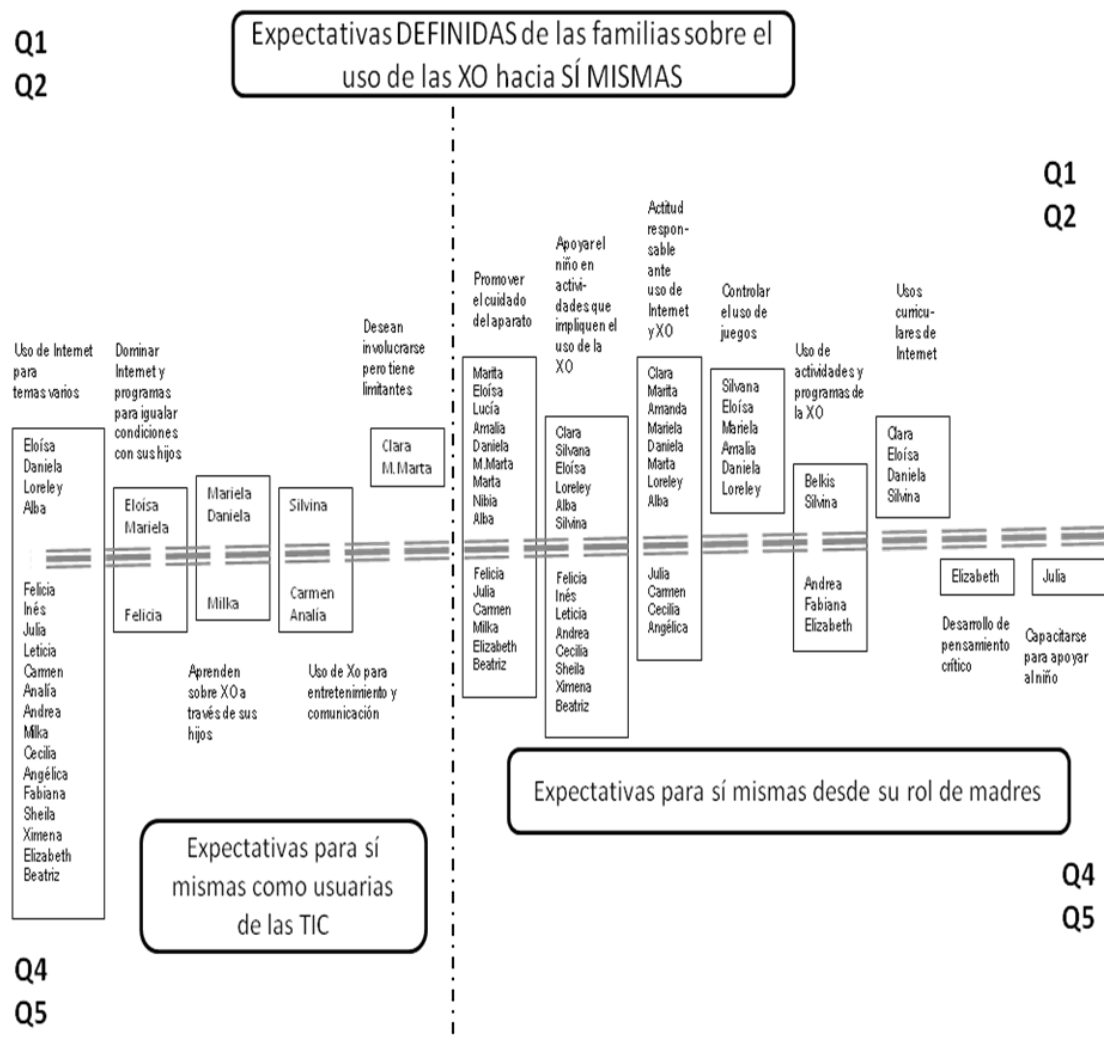
Son muy pocas las madres las que expresan expectativas en las que demandan un uso crítico de la computadora. Estas demandas se producen en madres de escuelas de quintiles 4 y 5, confirmando de esta forma la relevancia de los contextos socioculturales a la hora de elaborar expectativas de mayor alcance y demanda.

Pero no solamente hallamos madres que esperan usar la XO para ayudar al niño. Hay madres que tienen expectativas hacia sí mismas como usuarias de las TIC. O sea que, no solamente desean usar la XO para ayudar al niño sino que sienten la necesidad de aprender a usar las TIC para ellas mismas, para su provecho y beneficio personal como personas. En esta expectativa encontramos principalmente que las madres desean usar Internet para buscar temas que son de su interés.

Reflexionando sobre estas expectativas, es evidente que los objetivos socioeducativos del Plan CEIBAL dirigidos hacia las familias han tenido grados de cumplimiento en el marco de la presente muestra intencionada de madres. Las familias de esta muestra se han mostrado altamente receptivas -al menos en sus discursos- a formar parte del proceso educativo de sus hijos y están dispuestas a usar las XO para lograr ese proceso.

Ahora bien, promover un uso adecuado y responsable de la tecnología es una tarea que todavía la familia debe repensar y, por ende, debe reorganizar sus expectativas al respecto.

Cuadro N° 6: Síntesis de expectativas hacia sí mismas por quintiles escolares



Conclusiones

Posicionados desde una perspectiva global, nuestro foco central siempre estuvo en conocer y sobre todo, tratar de comprender las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Creemos que conocer estas expectativas es importante para la escuela, para el Plan CEIBAL y para la sociedad uruguaya en la actualidad. Saber qué esperan las familias puede contribuir significativamente a las opiniones no solo de los directores sino también de los maestros sobre las demandas de las familias acerca de la educación digital de sus hijos.

Sin lugar a dudas, y de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por Flor de Ceibo (2009) las familias de la presente muestra tienen expectativas. Las familias que formaron parte de la muestra de esta investigación esperan que la XO se use y tienen muchas demandas al respecto. En este sentido, tanto las madres de escuelas de contextos menos favorables como de contextos más favorables se hallan involucradas en mayor o en menor medida. Esto también tiene conexiones con lo planteado por Ballesta Pagán y Cerezo Máiquez (2011) cuando sostienen que las familias están interesadas en el uso de las TIC en las enseñanzas y los aprendizajes. Y si bien hallamos zonas de menor definición en cuanto a las expectativas, dentro del marco de alcances y límites de esta investigación constatamos que las expectativas

ya no son tan inespecíficas como aparecían en estudios precedentes (Rivoir, 2010). Esto nos permite comprender que para las familias de esta muestra la presencia de las XO en sus hogares no es un asunto totalmente ajeno.

Se generan diferentes expectativas al respecto. Estas expectativas varían en diferentes grados de definición. De no tener expectativas, según los focos de interés, o tener expectativas muy poco definidas, transitamos hacia expectativas genéricas para llegar finalmente a expectativas definidas y dentro de éstas apreciar diferentes matices. Un hallazgo relevante a la hora de confrontar los diferentes focos de interés estudiados en cuanto a las expectativas es que hay un mayor grado de definición de expectativas hacia el niño y hacia las familias mismas que hacia el maestro y hacia el director. Estos grados de definición son mucho mayores cuando las familias describen expectativas hacia sus hijos y hacia sí mismas. Las dificultades aparecen al imaginar a los maestros y mucho más al imaginar a los directores.

Vimos que el factor de los contextos socioeconómicos y culturales puede ser una variable que permita comprender mejor cómo operan estos procesos. El capital cultural de las familias, las posibilidades asociadas a los diferentes contextos socio-culturales, el grado de exposición y manejo de las TIC parecerían estar explicando las expectativas más ambiciosas y demandantes que observamos desde la categoría "expectativas de usos innovadores".

Ahora bien, ¿qué hace la escuela frente a estos grados de indefinición? Sus opiniones no están del todo formadas al respecto. Esto ocurre tanto por la existencia de incertidumbres como por la falta de conocimiento real de lo que esperan las familias que se haga con las XO en las escuelas. Ejemplo de ello fue el caso ya citado de la Directora 7, que afirmó desconocer si a las familias de los niños de su escuela les interesaba o no el uso diferenciado de Internet respecto al de las actividades y programas de las XO, cuando la mayoría de sus madres así lo manifestaron. Por ende, es aquí donde entendemos urge la necesidad de generar un "efecto escuela" y un "efecto director" que sean lo suficientemente eficaces como para generar el relacionamiento escuela-familia y tratar, en consecuencia, de expandir las expectativas de las familias y su nivel de demandas. Las escuelas de la actualidad no están preparadas para las demandas de las familias. En muchas ocasiones estas demandas son vistas como obstáculos, como dificultades y no como potenciales oportunidades de crecimiento. Varias familias de la muestra se hallan en situación de demandar cosas de la escuela y para ello 'miran' a la escuela, le exigen. Pero los directores parecieran no estar mirando a las familias.

¿Qué esperan las familias respecto al uso de las XO con fines escolares? En el marco de esta muestra de madres, sin lugar a dudas la demanda generalizada que atraviesa todos los discursos es que la XO tiene que ser usada mucho más de lo que es usada hasta el momento por la escuela. Si bien queda en el plano de lo genérico, de lo difuso, sin embargo es una realidad que la escuela debe asumir y tratar de definir para reducir las incertidumbres al respecto: la XO tiene que usarse más con fines escolares. Y es importante destacar lo de los "fines escolares" dado que muchas madres hacen énfasis, desde una perspectiva genérica, en que "no se use solamente para juegos". Si bien la demanda no describe otros posibles usos, no deja de tener valor. La XO ha de ser usada para muchas actividades escolares que supongan también la inclusión de juegos y mostrar a las familias cómo mediante ellos se pueden enseñar contenidos que hacen a lo curricular.

Pero no solamente esperan mayor uso. Vimos que según el foco de interés el grado de definición de las expectativas va en aumento, al punto tal de demandar usos que no se desarrollan en la actualidad o cuyo desarrollo es incipiente. Estos "usos innovadores" que categorizamos como tal, suponen para la escuela una revisión de su gestión frente al uso de las TIC y sobre todo de cómo se produce la interacción con las familias.

Otro aspecto a tener en cuenta es la fuerte presencia de Internet y en segundo lugar, de las actividades y programas de las XO en las expectativas de las familias. Las familias que integraron la muestra no solamente esperan el uso educativo de Internet sino que esperan que las diferentes actividades y programas de las XO sean utilizados.

Nos preguntamos al inicio si existían similitudes entre las expectativas de las familias de niños de diferentes escuelas y contextos. El análisis de datos puso de manifiesto que si bien existe una base común de expectativas que se aprecian en todas las escuelas y contextos, las expectativas comienzan a diferenciarse según el contexto socioeconómico y cultural. En un determinado momento del proceso de la investigación esto se convirtió en un obstáculo para el investigador, quien debió superar sus prejuicios y su resistencia a reconocer el fuerte impacto del factor socioeconómico y cultural en las expectativas de las familias. A través del diálogo con investigaciones precedentes, con la teoría consultada y sobre todo con los datos hallados y analizados y con la triangulación con otros investigadores, se arriba a la conclusión de que es innegable el efecto de la segmentación económica, social y cultural que atraviesa nuestro país en la actualidad y, sobre todo, cómo dicha segmentación influye en la conformación de los capitales culturales y por ende, de las expectativas.

No obstante ello, resurge con vigor una esperanza, una expectativa, expectativa del investigador a raíz de los resultados de la investigación: que la escuela pueda, desde su radio de acción, impactar en las familias a través de las XO generando un espacio de oportunidades. No creemos que la escuela no pueda generarlas. En este sentido no adherimos al “efecto Mateo”; no creemos que la escuela deba seguir reproduciendo las diferencias sociales ya instaladas. Tampoco creemos que posea la absoluta responsabilidad y disponga de todos los medios para lograrlo en el sentido de lo preconizado por el efecto “los últimos serán los primeros”. Entendemos que a través del “efecto fanal”, las oportunidades pueden generarse articulando el “efecto escuela” y el “efecto director” en pro del desarrollo de escuelas eficaces.

Depende de la acción de la escuela que las expectativas que ya existen hacia ella no se tornen en frustraciones. La otra cara de la moneda en cuanto a expectativas son las frustraciones, y la escuela debería interesarse en evitar que se generen. Las expectativas son una primera proyección hacia el futuro y depende de la escuela que estas expectativas se expandan a otras familias y que las expectativas que no existen aún, puedan ser creadas en base al desempeño escolar.

Según la Unesco “*es difícil incluir y valorizar lo que no se conoce*” (Unesco, 2012, 17). En esta historia de miradas y desencuentros entre la escuela y la familia es fundamental la interacción entre ambas con el fin de aumentar el conocimiento mutuo de una hacia la otra.

Pensando en el futuro

Sería interesante explorar casos que den cuenta de la brecha tecnológica, madres que nunca hayan tenido contacto con las TIC, sobre todo con las XO, así como el caso contrario; madres que sí se encuentren muy involucradas con el uso del aparato. Esta exploración podría permitir ahondar en las categorías de análisis emergentes, explorando qué otros tópicos emergen, por ejemplo, en las expectativas de usos innovadores de las XO.

Desde las voces de las madres podemos trazar nuevas aproximaciones desde la perspectiva de las expectativas: se constataron dos casos, que si bien no dejan instalados *per se* cuestiones relativas a la brecha tecnológica desde la perspectiva de género, nos permiten pensar en la posibilidad de realizar un abordaje focalizado de las expectativas desde esta mirada, explorando cómo se distribuyen y organizan las expectativas de las familias desde una perspectiva de género.

Bibliografía

Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información - Instituto Nacional de Estadística (AGESIC-INE) (2011). Encuesta TIC en hogares urbanos. Más de la mitad de los internautas uruguayos usan Internet diariamente. Nota de prensa. Accedido el 13 de enero, 2013 desde <http://www.ine.gub.uy/encuestas%20finalizadas/tics2011/NotaPrensa%20EUTIC.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP-CODICEN). (2009). Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) INFORME NACIONAL. Montevideo. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000001626.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP-CODICEN). (2010). Monitor educativo 2010. Inspección Departamental de Tacuarembó. Accedido el 10 de agosto, 2008 desde <http://www.slideshare.net/fer81/monitor-educativo>

Agustín Lacruz, M. & Clavero Galofré, M. (2010). Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana. En: Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento, pp. 143-166. Accedido el 2 de junio, 2013 desde http://eprints.rclis.org/14264/1/Indicadores_brecha.pdf

Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Departamento Sociología, Universidad de Granada. Accedido el 9 de julio, 2013 desde <http://es.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada>

Ballesta Pagán, J. & Cerezo Máiquez M. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. 133-156. Accedido el 5 de setiembre, 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70618742006>

Becta. (2005). Already at a disadvantage? ICT in the home and children's preparation for primary school. British Educational Communications and Technology Agency. UK. Accedido el 29 de mayo, 2012 desde http://www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/interplay/docs/already_at_a_disadvantage.pdf

Bettetini, G. & Colombo, F. (1995). Las nuevas tecnologías de la comunicación. Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146. Accedido el 14 de agosto, 2013, desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7, (1), 1-4. Accedido el 14 de agosto, 2013 desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>

Bruner, J. (1990). Actos de significado. Madrid: Alianza Editorial.

Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. Home language, cultural capital and schooling. Revista Pensamiento Educativo. 46-47, 17-44. Accedido el 3 de junio, 2012 desde http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/brunner_j.pdf

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Burbules, N. & Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica.

Casamayou, A. (2010). Adultos y ceibalitas: ¿son compatibles? OBSERVATIC. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2010/09/Adultos-y-ceibalitas.pdf>

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Correa González, M. (2011). Las representaciones sociales de las TIC en los adultos. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/08/PONENCIA.pdf>

Dabas, E. (2005). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires: Paidós.

Estruch Tobella, J. (2008). Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó por la inercia funcionarial. En Fernández Enguita, M. & TERRÉN, E. (Coords.). Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos, 171-203. Madrid: Akal.

Fernández Enguita, M. & Souto, X. & Rodríguez, R. (2005). La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa". España: Octaedro-Fies.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Flor de Ceibo. (2009). Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado (agosto - diciembre 2008). Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde <http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>

Flor de Ceibo (2010). Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado 2009. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde <http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2011). Manual del entrevistador. Encuesta continua de hogares. Versión final. Accedido el 3 de agosto, 2012 desde <http://www.ine.gub.uy/microdatos/Microdatos%20ECH%202011/Manual%20del%20entrevistador%202011.pdf>

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía.

Litwin, E. (comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Murillo, F. J. & Blanco, R. et al. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Accedido el 11 de setiembre, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (OREALC/ UNESCO- LLECE). (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (OREALC/ UNESCO- LLECE). (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

Peraza, R. (2009). Las ciudades como escenarios. En TERIGI F. (coord.). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. 29-51. Madrid: FIECC.

Pérez Aguirre, R. (2010). La inclusión social, la empresa y la tecnología. Montevideo: Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa. Fundación Konrad Adenauer. Accedido el 16 de enero, 2013 desde http://www.acde.org.uy/publicaciones/LIBRO_INCLUSION_SOCIAL.pdf

PLAN CEIBAL. (2007). Proyecto Pedagógico. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnologiaceibal/proyecto_pedagogico.pdf

PLAN CEIBAL (2009). Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal, 2009. Montevideo. Accedido el 18 de febrero, 2012 desde http://servicios.ceibal.org.uy/wp-content/uploads/2011/06/Informe-2009-completo_lectura-en-pantalla.pdf

PLAN CEIBAL (2010). Evaluación del Plan Ceibal 2010. Documento Resumen. Montevideo: ANEP-CEIP- Departamento Ceibal. [Consulta: 22/02/12] Disponible en Internet: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000041448.pdf>

Pozo, J. I. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

Rivoir, A. (coord.) (2010). El PLAN CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social. Accedido el 24 de febrero, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>

Torío, S., Hernández, J. & Peña J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Revista de Educación, 343, 559-586. Accedido el 15 de agosto, 2012 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_23.pdf

Travieso, J. L. & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. Accedido el 30 de julio, 2013, desde http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2012). Interacción Escuela-Familia. Insumos para las prácticas escolares. Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216310s.pdf>

Vaillant, D. (2009). La problemática del (re) ingreso a la escolaridad. En TERIGI F. (coord.). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. (pp.119-141). Madrid: FIECC.

Vaillant, D. (2011). Re-pensando la formación docente en escenario de tecnologías y conectividad. En BÁEZ, M., GARCÍA, J. & RABAJOLI, G. (comps.). El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje. Montevideo: Centro CEIBAL-ANEP.

Vallés, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas

The evaluation of the learning process; an analysis of the modalities applied in the training of teachers at the Instituto de Profesores Artigas

Diana Shablico

Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Ingeniera Agrónoma, Universidad de la República. Profesora de Educación Media en la especialidad Ciencias Biológicas, Instituto de Profesores Artigas. Docente del Consejo de Formación en Educación y del Consejo de Enseñanza Secundaria.

Fecha de recibido: 17/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

El presente trabajo contiene las líneas centrales de una investigación que tuvo como objetivo realizar un estudio sobre las modalidades de evaluación de los aprendizajes en la formación de docentes del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en el área de las Ciencias Naturales (Biología, Química y Física).

La investigación constituyó un estudio de caso que se desarrolló mediante una metodología mixta cuantitativa y cualitativa de corte descriptivo y explicativo. Se utilizaron dos muestras constituidas por docentes y estudiantes, cuya variedad fue dada por la selección de integrantes de Biología, Química y Física, los diferentes niveles de cursos (1° a 4° año) y las distintas dimensiones del saber (asignaturas pedagógicas y disciplinares). La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas a los estudiantes, entrevistas semiestructuradas a los docentes y análisis documental.

El análisis de las opiniones de los estudiantes constituyó una clara evidencia del predominio de una cultura de la evaluación centrada en la acreditación de los aprendizajes, con énfasis en la medición y la obtención de calificaciones.

Por su parte, el análisis de las perspectivas y pensamientos de los docentes formadores habilitó establecer una asociación entre la formación de grado y sus concepciones sobre la evaluación.

La valoración integrada de los datos y categorías construidas permitió interpretar que la evaluación de los aprendizajes transita por líneas tradicionales de orientación cuantitativa, en especial en las materias disciplinares.

Estos hallazgos permiten sostener la idea de que es necesario continuar investigando sobre los modelos y las prácticas de evaluación de aprendizaje en educación superior, especialmente en el actual contexto de transición hacia una formación docente con carácter universitario.

PALABRAS CLAVE: evaluación, aprendizajes, modalidades, formación docente.

Abstract

This paper is based on the main lines of research on learning assessment at the Instituto de Profesores Artigas (Artigas Institute of Teachers - IPA) in the area of natural sciences (Biology, Chemistry and Physics). The research was a Case Study conducted using a mixed methodology (quantitative and qualitative) of a descriptive and explanatory character. Two samples consisting of teachers and students respectively were used. The variety within said samples was given by the selection of members from the Biology, Chemistry and Physics' Plan of Studies, and from different levels (1st to 4th years). Data collection was carried out through surveys to students, semi-structured interviews with teachers and documentary analysis.

An analysis into students' opinions clearly shows the predominance of evaluation practices focused on accreditation of learning, with emphasis on measurement and on earning grades.

On the other hand, the analysis of the teachers' viewpoints permitted the researcher to establish a link between the teachers' undergraduate education and their concept of evaluation.

The integrated data assessment and the categories constructed permitted to interpret that the evaluation of the learning processes currently follows the traditional line of quantitative orientation, especially in disciplinary subjects.

These findings support the need of deepening on the study of the models and practices of learning assessment in higher education, especially in the transition context to a university teacher training.

KEYWORDS: *Assessment, learning, models, teacher training*

Introducción

La evaluación de los aprendizajes con intención formativa no es sinónimo de medir ni calificar como tampoco de clasificar, examinar o aplicar pruebas. Estas actividades, sin embargo, en ocasiones suelen formar parte del quehacer evaluativo y dan cuenta de un amplio campo semántico en torno al tema, en el cual las diferencias radican en los recursos que se utilizan, los usos asignados y los fines a los que se sirven (Álvarez Méndez, 2001),

La evaluación, pues, resulta una actividad compleja por sustentarse en una diversidad de supuestos teóricos y de situaciones en la práctica diaria del aula que determinan diferentes modalidades a seguir.

Esta situación y otras, tales como la escasa producción de información que a nivel nacional existe sobre el tema, la reflexión que realizan algunos docentes sobre su práctica y el surgimiento de la nueva institucionalidad universitaria en la formación de profesores, establecen la necesidad de generar nuevos conocimientos y evidencia empírica que permitan comprender en profundidad las prácticas de evaluación académica, con el propósito de poder transformar y mejorar la calidad de la enseñanza en la formación de docentes.

En tal sentido algunas de las principales preguntas que guiaron este estudio fueron las siguientes: ¿Cómo evalúan actualmente los docentes del IPA los aprendizajes académicos? ¿Qué concepciones poseen los estudiantes y docentes de los profesorados de Biología, Física y Química, sobre la evaluación? ¿Qué factores inciden en la toma de decisiones de estos docentes al momento de planificar su evaluación? ¿Cuáles son las perspectivas de profesores y estudiantes en torno a la evaluación de los aprendizajes frente al nuevo marco institucional universitario?

Antecedentes y fundamentación teórica

El presente capítulo expone diferentes opiniones y conceptualizaciones de diversos autores que han estudiado y profundizado en la evaluación de los aprendizajes como actividad inherente a todo acto educativo.

Se tendrá en cuenta la perspectiva didáctica y pedagógica de los aportes, por ser estos dos aspectos medulares en la reflexión sobre el tema y en relación a las nuevas propuestas de la agenda educativa.

En primer lugar, se presentan algunos aportes considerados clave para la comprensión del sentido de la evaluación integrado a la acción educativa. Posteriormente, a efectos de profundizar y comprender uno de los ejes centrales de la investigación se incluye discusión y conceptualización de los diferentes modelos de evaluación en educación.

El sentido de la evaluación

En la actualidad, la evaluación se encuentra en una línea de cambio. Tal como lo expresa Perrenoud (2008), hay una transformación que se inicia lenta pero que avanza. Las reformas educativas expresan voces que se alzan en función de un mayor interés y dedicación al tema.

Contrariamente, en la realidad del aula el docente tropieza, en ocasiones, con preocupaciones y vicisitudes causadas por circunstancias que lo obligan a centrar su atención en objetivos lejanos a los propósitos de la evaluación cualitativa y en favor de prácticas tradicionales, con énfasis en los resultados finales más que en los procesos de aprendizaje.

Esta dualidad hace reflexionar sobre el vínculo entre las formas de pensamiento y las formas de acción en el quehacer del docente y da cuenta del trayecto que existe entre lo que el docente cree que debe hacer y lo que en realidad hace en sus prácticas de aula.

La situación expresada pone de manifiesto que los modelos tradicionales de corte cuantitativo tienen vigencia actualmente. Sin embargo, a través de investigaciones y reflexiones es posible observar una tendencia innovadora, hacia un cambio centrado en modelos de evaluación alternativos que contemplan más al alumno y sus procesos de aprendizaje en los nuevos contextos (Perrenoud, 2008).

En acuerdo con lo señalado por Álvarez Méndez (2001) y Santos Guerra (1995), es tiempo de trabajar con afán y renovada convicción, y con la capacidad de habilitar y considerar a la evaluación cualitativa como una actividad integral de toda la práctica educativa, de gran para el docente. Esta riqueza se fundamenta en el potencial y la fuerza de la evaluación para estimar los procesos de aprendizaje de los estudiantes dado que permite interpretar sus necesidades, dificultades y fortalezas, como también otorga al profesor elementos para reflexionar y revisar su propia práctica.

Estas acciones logran concretarse cuando el docente posterga el énfasis puesto en los contenidos que enseña y comienza a centrar su actividad en la comprensión de los procesos que permiten a sus alumnos realizar aprendizajes significativos.

En la misma línea de pensamiento, las instancias aisladas de evaluación, como también las realizadas al término de una unidad o tema de carácter repetitivo, únicamente habilitan a una calificación que, si bien es necesaria, proporciona poca información sobre el proceso y puede representar medios para clasificar, seleccionar y excluir estudiantes.

En este sentido cabe destacar las coincidencias en los aportes de Álvarez Méndez (2001), Díaz Barriga (2000), Litwin (2005) y Santos Guerra (1998), quienes hacen énfasis en la importancia de reconsiderar en forma permanente los momentos oportunos para evaluar, en el entendido de que éstos deben ser estratégicos y utilizados como herramientas válidas para reconocer circunstancias especiales, obstáculos y aciertos.

En atención a lo expuesto, la evaluación es considerada un elemento central de la "nueva agenda de la didáctica" (Litwin, 2005, 11) si se considera que su acción se gesta en un ámbito reflexivo de clase y, por su intermedio, alumno y docente trabajan en forma colaborativa para la construcción de aprendizajes.

Desde esta nueva visión, es importante que el docente posea una concepción clara del marco teórico que sustenta su evaluación en función de articularla y conjugarla en forma consistente y coherente con las teorías de enseñanza y aprendizaje que desarrolla en sus clases (Camilloni, 2005).

Los aportes realizados inscriben a la evaluación en una relación social entre actores que en la actualidad se encamina en una dirección de cambio. Pese a ello, aún se sitúa entre dos discursos, uno al servicio de la certificación y el otro al servicio de la formación. Del camino que se tome dependerá el sentido de la evaluación.

Modelos de evaluación

Existen dos lógicas del quehacer evaluativo: el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Ambos constituyen verdaderos “paradigmas” (House 2000, 23) y como tales representan un conjunto de ideas que guían y orientan las formas de acción y toma de decisiones.

Los modelos cuantitativos de evaluación consideran la finalidad de los actos éticos en la realización de alguna acción individualista y utilitaria, en donde cualquier labor que logre ese objetivo es adecuada y debe estimularse. La evaluación bajo esta óptica se relaciona con los valores promedio de las pruebas o test. A partir de un producto final se busca un ordenamiento dentro de determinada escala con beneficios directos para el interesado. Se define de este modo el propósito de la evaluación cuantitativa, el cual gira en torno a la medición del rendimiento estudiantil a través de actividades objetivas y estandarizadas. Los resultados finales son elementos mensurables que habilitan el cotejo y la comparación (House 2000).

En los modelos cualitativos de evaluación prevalecen pautas que emanan de acuerdos plurales entre los integrantes de la sociedad. El debate y el diálogo constituyen el medio que posibilita el intercambio de opiniones y ponen de manifiesto diferentes intereses y costumbres en procura de un entendimiento genuino, capaz de otorgar un sistema de valoraciones más justo (House 2000).

La generación y validación del conocimiento es otra distinción entre los modelos. Desde la orientación cuantitativa los resultados obtenidos a partir de pruebas estandarizadas tipo test son analizados mediante técnicas estadísticas. Esta línea de pensamiento encuentra su sentido en el paradigma positivista con una visión netamente mecanicista y de uniformidad de la naturaleza.

Los modelos cualitativos conciben una realidad compleja delineada por diversas causas dinámicas. La evaluación se relaciona con sus protagonistas y con la experiencia de éstos en el contexto de referencia. El evaluador se encamina a la búsqueda de múltiples miradas, de manera de poder valorizar actitudes reflexivas y de cooperación que permitan la observación del conocimiento implícito más que el explícito. Asimismo su actividad se orienta a la promoción de la autonomía y a la valoración de los procesos más que a la obtención de resultados.

Los modelos analizados representan extremos opuestos del pensamiento epistemológico y desde los cuales es posible contemplar los fenómenos sociales bajo diferentes ópticas. A partir de ellos afloran distintas explicaciones y formas de acción que se concretan en los diversos trayectos curriculares. La evaluación desarrollada por el docente no es ajena a estas ideas. Por el contrario, su actividad da cuenta de la concepción que en él existe acerca de cómo se genera y valida el conocimiento y la educación en su conjunto. El conocer las bases epistemológicas de las posibles alternativas a desarrollar en el aula habilita al cuerpo docente a realizar un trabajo más reflexivo y coherente.

Diseño metodológico

Los objetivos enunciados para el trabajo en conjunto con las fuentes de información del marco conceptual orientaron la elección de la metodología y las técnicas a desarrollar.

Estudio de caso

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), constituyendo un Estudio de Caso, con el propósito de indagar y analizar en profundidad la evaluación de aprendizajes integrada a la dinámica educativa del Instituto, a través de variadas fuentes de evidencia (Stake, 1998).

El estudio se realizó mediante una orientación mixta o multi-método cualitativo-cuantitativo que encuentra sustento en sumar fortalezas y ampliar los recursos para el tratamiento holístico del fenómeno a estudiar (Denzin & Lincoln, 2005). En tal sentido, la metodología utilizada permitió obtener evidencia empírica desde la perspectiva y concepciones de sus protagonistas, observar la realidad, determinar variables y establecer su relación de forma de conocer en profundidad el valor atribuido a la evaluación de los aprendizajes en el IPA.

Determinación de la muestra

Docentes

Dentro del universo de análisis representado por los docentes del IPA se optó por realizar una muestra intencional compuesta por profesores que desempeñan sus actividades en el ámbito de las Ciencias Naturales, las que se encuentran conformadas por las especialidades de Física, Química y Biología. La elección sobre el grupo de ciencias a trabajar en la investigación se basó en el interés del investigador por profundizar en el campo disciplinar de su formación de grado.

A partir del relevamiento sobre el número total de docentes que se desempeñaron durante el año 2012 en Ciencias Naturales en el IPA, se estimó trabajar con catorce de los mismos. La muestra real de docentes se redujo a nueve por razones externas a la voluntad del investigador.

La muestra intencional docente se configuró con la estructura que expone la Tabla N°1.

Tabla N° 1. Número de docentes que conforman la muestra intencional

Muestra		Biología				Total	Física				Total	Química				Total
Nivel del curso		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°	
Materias	Tronco común	-	-	1	1	2					-	1			1	2
	Específicas	-	-	1	1	2		1		1	2	1*		1*		1
Totales						4					2					3

Fuente: Elaboración propia

Referencias: * mismo docente, por lo que se cuenta como uno

Estudiantes

Los estudiantes conformaron otro componente de la muestra de trabajo. El universo de estudio comprendió todos los estudiantes inscriptos a cursar 3° y 4° año en las especialidades que contemplan las Ciencias de la Naturaleza, es decir, profesorado de Biología, Física y Química en los turnos matutino, intermedio y vespertino del IPA en el año 2012. El criterio de selección alude a que los estudiantes de estos niveles por su trayectoria formativa en la institución poseen experiencia en situaciones de evaluación de los aprendizajes en el IPA.

A partir de la disposición del universo, se estableció el marco de muestreo que se llevó adelante por medio de la consulta a los docentes entrevistados sobre el número de alumnos que concurren en forma real a sus clases al momento de realizar la encuesta. El mes determinado para tal fin fue setiembre de 2012 y la pesquisa arrojó un valor total de 87 estudiantes. Teniendo en cuenta este dato, se pensó en trabajar con la totalidad de alumnos. Sin embargo se logró aplicar la técnica seleccionada a 65 estudiantes, número que configuró la muestra final.

La siguiente tabla N°2 informa sobre el perfil y características de la muestra de alumnos encuestados.

Tabla N° 2. Perfil de estudiantes encuestados y conformación de muestra

Especialidad	Año de la carrera	Universo real	Muestra	Edad promedio	Año de ingreso promedio a la formación docente
Biología	3°	17	13	23	2009
	4°	20	14	26	2008
Química	3°	12	9	31	2009
	4°	16	14	26	2008
Física	3°	10	7	28	2009
	4°	12	8	29	2008
Totales		87	65		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos relevados

Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

Entrevista semiestructurada a los docentes

Para el análisis de la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes formadores se utilizó un proceso empírico que permitiera conocer la realidad y a tal fin se seleccionó la entrevista semiestructurada.

Mediante esta técnica se abarcaron las diversas dimensiones y particularidades de la evaluación de aprendizajes contemplados en los objetivos. Asimismo, se incluyeron otros aspectos interesantes que hacen al tema, como la coordinación de la evaluación y la transición hacia la vida universitaria.

El diseño de la entrevista se basó en un modelo flexible de veinte preguntas abiertas organizadas en tres ejes de valoración, a saber:

- concepciones sobre evaluación
- la evaluación de aula y parcial
- el examen

Encuesta a los alumnos

A través de la utilización de esta técnica se recolectó información estructurada sobre opiniones, actitudes y creencias de los estudiantes en relación al tema evaluación. La elaboración del cuestionario tuvo presente los objetivos de la investigación y respetó una estructura lógica y coherente respecto del tema.

El diseño de la encuesta se estructuró al igual que la entrevista, mediante los tres ejes valorativos mencionados y se organizó a través de un primer apartado en relación al perfil del estudiante, una batería de preguntas abiertas que captaron formas de pensamiento y concepciones acerca de diversos aspectos de la evaluación y un grupo de preguntas cerradas con escala de respuestas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes en el Instituto.

Análisis documental

La técnica se basó en el estudio de los documentos del Plan 1977 y del Plan 2008 -la normativa vigente para la formación de profesorado- por ser éstos relevantes en referencia al trabajo de investigación.

El análisis de la información aportada por esta técnica se realizó mediante la modalidad cualitativa de investigación desde la marco del paradigma constructivista.

Resultados y discusión

Esta sección comprende el análisis de los datos que surgieron a partir del trabajo de campo y es producto de una actividad reflexiva que tomó como guía el marco teórico, los objetivos propuestos y las hipótesis sustantivas que guiaron la indagación.

Su organización se presenta en tres apartados a saber:

Análisis de Planes del IPA

La mirada del estudiante

La mirada del docente

La dinámica generada en los apartados de análisis, así como también la que resulta de la vinculación de las distintas interpretaciones fueron puntos de partida para construir nuevos significados que permitieron avanzar en el conocimiento sobre el tema.

Análisis de Planes del Instituto de Profesores Artigas

El análisis de los Planes 1977 y 2008 contribuyó con datos significativos sobre la visión epistemológica en torno al tema evaluación que resultaron ser elementos clave para la triangulación.

La reflexión sobre los documentos habilitó la construcción de los siguientes pensamientos.

Plan 1977. La evaluación mecánica y competitiva

El Plan pautó en forma meticulosa el accionar del educador y los programas a desarrollar. El perfil docente se alineó a un rol técnico, aplicador de propuestas ya implementadas para su ejecución y estimador de rendimientos. Desde esta mirada, la evaluación se afianzó en sus aspectos cuantitativos y fortaleció su condición utilitarista, competitiva y de arbitrariedad enmascarada bajo una figura de exactitud y equidad.

Plan 2008. La evaluación innovadora

El reflexionar sobre la normativa vigente permitió vislumbrar su orientación la cual supone un quiebre con las posturas más tradicionales. Su línea de acción considera una evaluación cualitativa, de carácter integral, reflexivo y comprensivo que forma parte del acto educativo y de la acción didáctica del docente en tanto informa sobre el desempeño del estudiante y permite su retroalimentación.

La mirada del estudiante

La percepción de los estudiantes acerca de la evaluación de sus aprendizajes constituyó una de las referencias centrales de este trabajo de investigación.

La naturaleza numérica de los datos relevados en las encuestas demandó la aplicación de metodología cuantitativa y la utilización de herramientas estadísticas.

La información obtenida se organizó en base a los tres ejes temáticos propuestos:

- Concepciones sobre evaluación
- Evaluación de aula y evaluación parcial
- El examen

Este abordaje permitió una comprensión ordenada y profunda del tema y posibilitó el progreso del estudio hacia niveles de mayor complejidad concretándose en un análisis asociativo.

Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA

Se consultó a los estudiantes sobre sus apreciaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes en el IPA. A partir de las respuestas logradas y su procesamiento se construyeron categorías de análisis, las que se observan en el Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Concepciones de los estudiantes de Biología, Química y Física de 3° y 4° año acerca del papel que desempeña la evaluación de aprendizajes en el IPA

Respuestas originales más representativas de los estudiantes	Concepción sobre evaluación	Porcentaje (%)
<i>“Filtro: qué estudiantes rendirán examen y cuáles no”</i> <i>“Establecer la condición de exonerado, reglamentado o libre”</i> <i>“Medir el rendimiento del alumno”</i> <i>“Prepara para el examen”</i>	Evaluación como acreditación y medición de saberes	52,4
<i>“Control de contenidos”</i> <i>“Se evalúa muchas veces lo memorístico”</i> <i>“Apreciación de contenidos”</i> <i>“Evaluar conocimientos académicos puntuales”</i>	Evaluación como reproducción de contenidos retenidos en forma memorística	32,8
<i>“Evaluarme a mí mismo”</i> <i>“Formativa”</i> <i>“Generar competencias”</i> <i>“Autorregulación de conocimientos”</i>	Evaluación como instancia de reflexión	14,8

Fuente: Elaboración propia

Las dos primeras categorías, evaluación como acreditación y como reproducción de contenidos, pueden unificarse por converger en una concepción sobre evaluación más tradicional, de enfoque cuantitativo y conforma un 85,2% frente al 14,8% integrado por ideas más innovadoras de enfoque cualitativo.

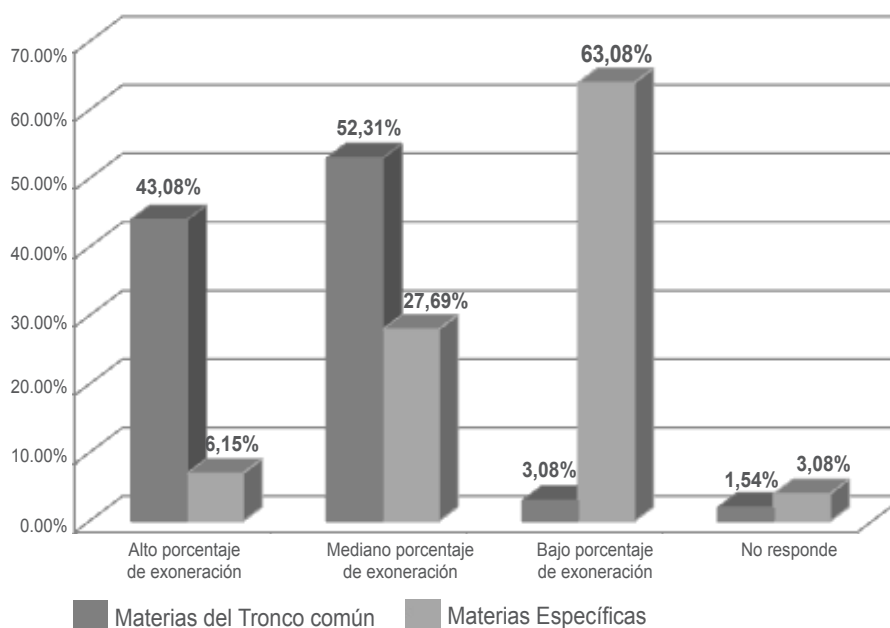
El valor de 85,2% resulta ser un dato alto y significativo, puesto que de cada diez opiniones relevadas por lo menos ocho coinciden en que la evaluación de los aprendizajes en el instituto de formación se orienta por líneas cuantitativas.

Las apreciaciones de los estudiantes son producto de su experiencia personal, cuya construcción está sujeta a los trayectos formativos que han realizado y realizan, dado que al momento su educación se encuentra en más de la mitad o a término de la carrera, por cursar el tercer o cuarto año.

En este sentido es posible realizar el planteo acerca de qué circunstancias pueden determinar los resultados, teniendo presente que los alumnos transitaban y continúan su formación bajo la oferta curricular del Plan 2008, el cual explícitamente orienta la evaluación mediante un enfoque cualitativo.

Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial

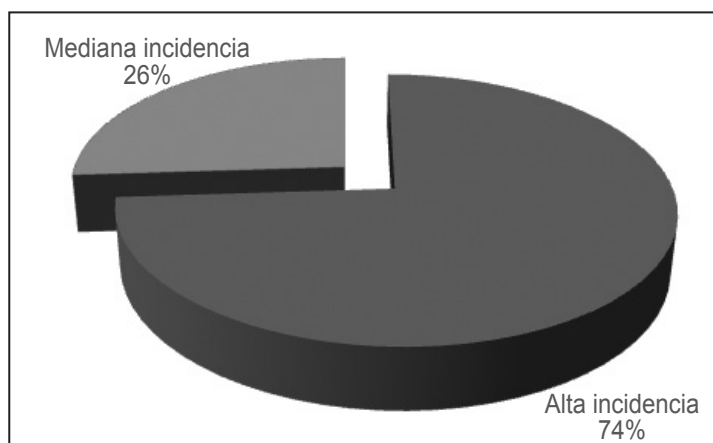
El Plan 2008 establece la posibilidad de exoneración de las asignaturas a través de la valoración de los procesos de aprendizaje que el estudiante realiza durante el año. La consulta a los mismos sobre este aspecto brindó los resultados que muestra el Gráfico N° 1.

Gráfico N° 1. Porcentaje de exoneración de asignaturas del tronco común y específicas

Del análisis del gráfico es posible observar dos claras tendencias con sentido opuesto:

- Las materias del tronco común presentan un alto a mediano porcentaje de exoneración puesto que más del 95% de los estudiantes concuerda en esta opinión.
- Las materias específicas muestran un bajo porcentaje de exoneración, dado que más del 63% de los encuestados coincide en este punto de vista.

En la búsqueda de elementos que aportaran mayor información se consultó a los estudiantes sobre la conformación de la nota final del curso y su determinación a través de las notas obtenidas en los parciales. Los resultados se muestran en el gráfico N° 2.

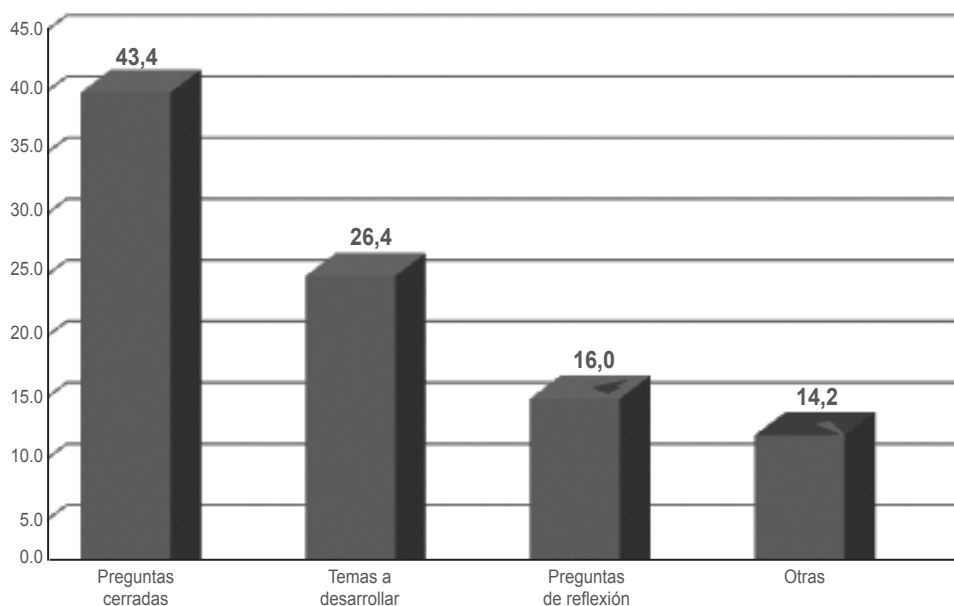
Gráfico N° 2. Valoración de los estudiantes sobre la incidencia de las notas parciales en la nota final del curso

La información que surge de la imagen es categórica en el sentido de que la sumatoria de las opciones “mediana y alta incidencia” representan el 100% de las respuestas. Ningún estudiante encuestado marcó el ítem de “baja incidencia” que formaba parte de las opciones. Las notas de los parciales inciden mayoritariamente en la determinación de la nota del curso.

Esta apreciación de los estudiantes coincide con la idea de que la evaluación se conduce en mayor grado mediante formas estancas, al estilo de pruebas parciales y test en desmedro de una valoración dinámica de los procesos de aprendizaje. A partir de lo expresado cabe preguntar: el parcial como espacio de evaluación ¿se encuentra sobredimensionado desde la visión del docente?

Con el propósito de profundizar en esta idea se analizaron los datos resultantes acerca del tipo de preguntas que conforman las pruebas parciales. Los resultados se observan en el gráfico N° 3.

Gráfico N° 3. Conformación de las propuestas parciales a través de valoraciones de los estudiantes



La representación gráfica pone de manifiesto que las propuestas en base a preguntas cerradas son la forma más utilizada en los parciales y coexisten con otro tipo de propuestas.

Su predominio y preferencia por parte de los docentes centraliza la evaluación en los resultados o la respuesta final. Tal como lo expresa Kincheloe (2001), las propuestas de evaluación con énfasis en interrogantes que convergen en respuestas correctas y únicas favorecen la fragmentación de contenidos y del pensamiento.

Tercer eje temático. El examen

Desde una perspectiva social e institucional, el examen acredita o certifica a los estudiantes respecto de la adquisición de conocimientos y los habilita a su pasaje de grado u obtención del título.

De este modo se consultó a los alumnos sobre el examen como instancia final de evaluación. Los resultados se presentan en el Tabla N° 4.

Tabla N° 4. Resultados de la consulta sobre el examen

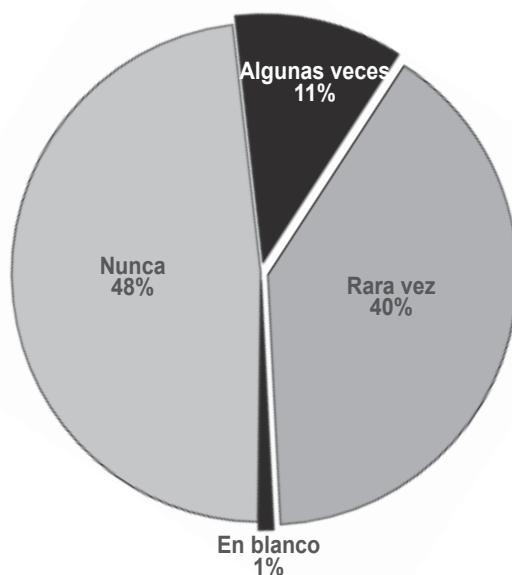
Opciones	¿Se evalúa el examen mediante los mismos criterios que se utilizan para evaluar el curso?	En la calificación final del examen ¿cree que se tiene presente la calificación del curso?
Siempre	9,23%	3,08%
Algunas veces	70,77%	24,62%
Rara vez	12,31%	44,62%
Nunca	1,54%	21,54%
Respuesta en blanco	6,15%	6,15%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados presentes en el cuadro expresan una marcada tendencia a conformar la nota final del examen con escasa o nula participación de la calificación del año. De igual forma, los criterios que guían esta evaluación no necesariamente coinciden con los del curso. Estas ideas reflejan al examen como una “mega” instancia, disociada de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el estudiante realiza, con reglas y características propias que lo definen como un instrumento estático sobre el cual se depositan expectativas y se toman decisiones de aprobación o reprobación de los cursos.

Además de la información relevada en los tres ejes temáticos, se consultó a los estudiantes en relación al proceso de transición hacia la formación docente universitaria. En este sentido se indagó sobre la existencia de intercambios acerca de cómo debería ser la evaluación de los aprendizajes en el nuevo contexto. La información resultante se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 4. Grado de intercambio entre estudiantes acerca del tema evaluación en la transición hacia la formación docente universitaria



Las respuestas señalan un bajo grado de intercambio sobre la temática en cuestión. Los valores de 40% y 48% en las opciones “nunca” y “rara vez” respectivamente conducen a pensar que la evaluación de los aprendizajes en el marco de la nueva institucionalidad no reviste un interés de prioridad en los estudiantes. De esta forma es posible plantear nuevas interrogantes acerca de si el estudiante comprende el papel que desempeña la evaluación dentro de la educación.

Análisis asociativo

Con el propósito de profundizar en el análisis de los datos relevados se establecieron algunas hipótesis de trabajo y se buscó el grado de asociación entre las variables participantes. En este sentido se estudió la incidencia de las notas parciales en la calificación final del curso y su relación con las concepciones de los estudiantes sobre evaluación. Los datos resultantes se encuentran en la Tabla N°5.

Tabla N° 5. Concepciones de evaluación en los estudiantes según la incidencia de las notas de parciales en la calificación final del curso (%)

Concepción sobre evaluación de aprendizajes en estudiantes	Incidencia de las notas de parciales en la calificación final del curso			Diferencia porcentual
	Alta	Media	Total general	
Modelos cuantitativos	90,6%	61,8%	83,1%	28,8%
Modelos cualitativos	9,4%	38,2%	16,9%	-28,8%
Total general	100%	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de datos de encuesta

A partir del cuadro se observa que las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación se encuentran en su mayoría alineadas a los enfoques cuantitativos (83,1% versus 16,9%). Se conserva esta tendencia al relacionar ambas variables. En este sentido es posible apreciar que cuando el quehacer docente hace énfasis en las notas de las pruebas formales y, en suma, son las responsables de la calificación final del año, esto determina en los estudiantes un alto porcentaje de percepciones de evaluación en relación con el medir y acreditar (90,6%).

En esta misma línea de análisis, una incidencia media de las notas de los parciales sobre los resultados finales de aprobación permite forjar en los estudiantes un pensamiento más holístico en torno a la evaluación, puesto que se incrementa el porcentaje de estudiantes a valores del 38,2% con ideas fundadas en los modelos cualitativos. Esta situación es reflejo de la participación de otras actividades alternativas de evaluación durante el curso, que son tenidas en cuenta por estos estudiantes.

Se calculó el coeficiente de asociación Q de Yule de forma de establecer la fuerza entre las variables. El mismo ofreció un resultado de - 0,712, que se traduce en una importante relación entre la incidencia de las notas parciales en la calificación final y los modelos que orientan la evaluación

La evaluación como actividad sobredimensionada y vacía

La presentación de los datos a través de gráficos y tablas expone ideas que motivan a reflexionar y profundizar en el análisis.

La mirada del estudiante deja en evidencia una definición clara sobre la evaluación como requisito formal que acredita saberes traducidos en logros académicos. El alumno de las especialidades consideradas se prepara para aprobar la asignatura o el examen. Su esfuerzo e interés se centran en las calificaciones en primera instancia antes que en los procesos cognitivos del aprendizaje.

Se instala de esta forma en las aulas de formación de los futuros docentes una cultura en la acreditación, que orienta y da sentido a la educación hacia aspectos de medición y reduce el acto de aprender a un almacenaje memorístico de información.

Las concepciones de los estudiantes en relación a los exámenes y parciales confirman lo expresado: existe una visión sobredimensionada y vacía de estos espacios de evaluación, con sustento en el modelo cuantitativo que guía y orienta mayoritariamente su acción educativa.

La mirada del docente

Toda acción educativa del docente refleja una lectura acerca del mundo que lo rodea, es decir, su labor representa la concepción de cómo se genera y transmite el conocimiento. Desde este lugar, las percepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes constituyeron una pieza fundamental para la comprensión del sistema de evaluación en su conjunto.

El abordaje cualitativo de los relatos de entrevista requirió de un ir y venir entre los datos relevados, los objetivos y el marco teórico en permanente reflexión, de manera de poder franquear la narración descriptiva y expandir la información a través de los procesos sociales e interacciones que, como portadores de significado, acontecen en torno a la evaluación.

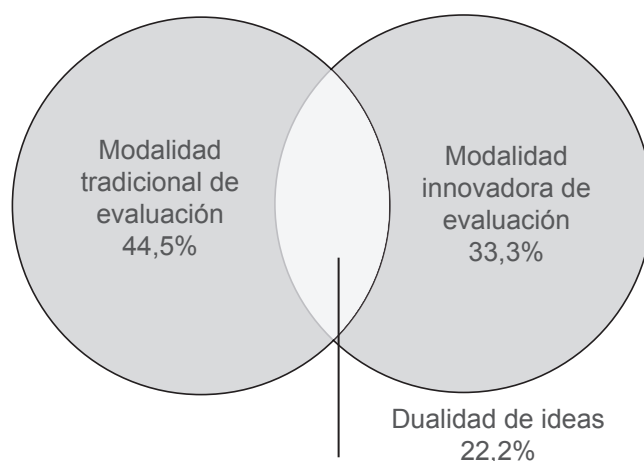
Tal como se procedió con los datos de los estudiantes, el análisis se basó en los tres ejes temáticos y permitió la construcción e interpretación de los hallazgos categoriales que fueron representados a través de metáforas.

Primer eje temático. Concepciones sobre evaluación en el IPA

Los caminos de doble vía

La entrevista consideró en una primera instancia recoger la opinión de los docentes sobre la evaluación de aprendizajes a partir de sus experiencias de trabajo en el Instituto de Profesores Artigas. Las ideas relevadas en las diversas narraciones se representan en la siguiente figura.

Figura N° 1. Representación del pensamiento docente acerca de la evaluación



El esquema expresa dos modelos claros y definidos del pensamiento docente.

Existió, a su vez, un grupo de profesores que transmitió una dualidad de ideas. Sus discursos en un primer momento reflejan posturas transformadoras con sustento en la comprensión, que se desvanecen en el devenir de la entrevista y dan lugar a juicios y criterios conservadores.

La dualidad o yuxtaposición de ideas acerca de la evaluación son como caminos de doble vía que llevan o traen al docente, en este caso sin un rumbo muy fijo, y que ponen en relieve la complejidad que posee el tema, las múltiples concepciones que giran en torno a él, sus antagonismos y la escasa o nula reflexión que el docente realiza de sus acciones cotidianas en el aula.

Tras la huella

Los docentes de las asignaturas disciplinares expresaron pensamientos sobre la evaluación basados en modelos tradicionales con énfasis en la medición de respuestas concretas, precisas y sin errores.

El dominio de saberes, conceptos y procedimientos constituye una matriz para este grupo de profesores a través de la cual se crean, tal como lo expresa Perrenoud (2008), niveles jerárquicos de excelencia y se personifica a los estudiantes a partir de evaluaciones puntuales que generan su clasificación y selección. Se consagran en este sentido formas fijas e inamovibles de evaluación académica que se arraigan fuertemente y son consideradas tan naturales como imprescindibles por aquellas generaciones de docentes del IPA que “transitan por la misma huella”. La aplicación masiva a través del tiempo les otorga reconocimiento y validez, convirtiendo a la acción de evaluar en ritos y costumbres integrados a la cultura de la evaluación impidiendo su transformación hacia formas flexibles y reflexivas.

Una directriz de cambio

La evaluación cualitativa se manifestó en las palabras, referidas a la dimensión pedagógica del Instituto, de varios docentes entrevistados que en general dictan clases en asignaturas del tronco común. Sus ideas expresan la importancia de valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante el curso por encima de las instancias puntuales de evaluación como son las pruebas formales.

La concepción sobre la evaluación de este grupo de docentes del IPA se despoja de su mandato medidor y pasa a ser una herramienta valiosa que permite reflexionar y comprender los procesos de aprendizaje. Los aspectos transformadores que se buscan por medio de su aplicación no son infalibles al igual que ocurre con otras estrategias. Sin embargo, es importante reconocer su capacidad para dar a la educación una identidad constructiva e integradora de propósitos.

Historias repetidas

El análisis interpretativo a partir de las opiniones de los docentes permitió indicar un fuerte vínculo entre los posibles caminos que toman la evaluación y el área de desempeño profesional. De esta forma, se constató que los docentes de materias específicas expresaron especial inclinación hacia enfoques de orientación cuantitativa, es decir, que en sus aulas desarrollan modelos tradicionales de evaluación.

Asimismo, los profesores que se desempeñan en materias que conforman el tronco común de aprendizajes se mostraron complacientes con los enfoques cualitativos, es decir, su quehacer está orientado hacia prácticas innovadoras, comprensivas y de reflexión con los estudiantes.

Esta información reviste mayor significación al tener presente otros aspectos que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, aporta elementos de análisis el considerar los trayectos curriculares que fueron base de la formación profesional de los docentes entrevistados.

Mediante este cruce de información se observó que, en su mayoría, los docentes de asignaturas disciplinares realizaron su formación de grado durante el Plan 1977 sustentado en la epistemología positivista.

Los docentes de asignaturas del área pedagógica responden a su vez a un período similar de formación en la Universidad de la República. La mayoría de ellos provienen de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la cual la formación de grado implica una profundización en las diversas visiones epistémicas. A partir del conocimiento cabal, reflexivo y específico de que disponen, les resulta más sencillo alinearse a la postura de evaluación propuesta por el Plan 2008 y adaptarse al mismo tiempo a las bases del paradigma que lo sustenta.

En este sentido, la evaluación tradicional que se lleva a cabo en el Instituto de Profesores con base en la epistemología cuantitativa es aplicada principalmente en asignaturas disciplinares, volviéndose una “historia repetida” en la que se corre el riesgo de continuar perpetuando prácticas de aula y metodologías legitimadas en la formación de grado de los docentes a cargo de los cursos, formados a su vez en períodos de apogeo de la ideología positivista durante los cuales las respuestas medibles, exactas y el examen final tenían especial relevancia.

Segundo eje temático. Evaluación de aula y evaluación parcial Barreras al paso de nuevas pedagogías de evaluación

La entrevista realizada a los docentes contempló la consulta acerca de los posibles factores que intervienen al momento de planificar la evaluación. Los temas con mayor presencia fueron el tiempo de que se dispone para elaborar y llevar adelante las instancias de evaluación, el tamaño de los grupos y su conformación. A partir de dichos conceptos afloraron aspectos tales como intereses, actitudes, compromiso y motivación.

Las opiniones recogidas en este apartado -como en otros- dan cuenta de que la evaluación no conforma un hecho educativo aislado. Por el contrario, se inscribe en una relación social particular y, por tal, es partícipe de las diversas situaciones por las que transitan el evaluador y el evaluado.

Los tiempos docentes, el alto número de alumnos que en ocasiones componen los grupos del IPA y la extensión de los programas dejan poco margen al quehacer educativo para pensar e implementar prácticas innovadoras de evaluación.

Según Perrenoud (2008), la evaluación con orientación formativa que intenta innovar consume mucho tiempo y esmero por parte del docente. Pese a ello, la acción didáctica se nutre y enriquece al permitir transformar a la práctica de evaluación en una dimensión del propio acto de enseñar, que proporcione información valiosa y habilite la comprensión y reflexión sobre las diversas situaciones del aula. De esta forma, evaluar implica comprender, negociar, establecer vínculos, tomar decisiones, actuar de manera reflexiva y constructiva. Frente a estos aspectos, los distintos factores expresados por los docentes intervienen a modo de “barreras” que impiden o dificultan la implementación de nuevas pedagogías abiertas y flexibles que habiliten la transformación de las prácticas de enseñanza.

Tercer eje temático. El examen Ritos y costumbres de la evaluación

Las instancias formales de evaluación representaron un tema que se indagó a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores. La información obtenida reveló que los docentes de materias disciplinares prefieren elaborar pruebas en base a preguntas cerradas de opción múltiple, de desarrollo conceptual o ejercicios de única respuesta. En sus relatos se reconoce un denominador común representado por la exigencia de respuestas automáticas y repetitivas de conceptos teóricos que sólo dan cuenta de la receptividad, de la memoria del alumno y poco informan sobre el grado de construcción de los conceptos con orientación comprensiva y reflexiva.

A partir de las opiniones de algunos profesores se percibe la idea del mayor nivel de exigencia o la mayor relevancia otorgada al examen como hecho natural y lógico, lo que da cuenta de la concepción sobredimensionada de este espacio de evaluación.

Por su parte, los docentes del área pedagógica manifestaron promover temas de análisis y reflexión en los cuales se reflejen argumentos, posturas e interpretación personal. Se establecen situaciones de evaluación que permiten comprender cómo sus estudiantes construyen sus conocimientos.

Los parciales y exámenes como instrumentos de evaluación formal del IPA cumplen funciones que pueden ser útiles desde el punto de vista educativo. Los posibles usos errados o equívocos de los mismos obedecen al tipo de saberes que con ellos se pretende explorar, a la clase de interrogantes que se formula para su construcción y a las exigencias que a partir de sus propuestas se demandan.

En el sistema actual de enseñanza parece imposible prescindir de estas configuraciones tradicionales de evaluación, fruto de rutinas y costumbres a lo largo del tiempo. Sin embargo, es factible pensar en su transformación hacia formas más legítimas de evaluar en las que se dé prioridad a la integración de saberes por encima de su exclusión, a la búsqueda y el entendimiento de los niveles de comprensión y a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La calificación final del examen

La mayoría de los docentes entienden razonable considerar el desempeño logrado en el año e integrarlo en la nota final del examen. Un porcentaje minoritario del grupo de docentes del área disciplinar se abstiene de hacerlo.

Si la nota final del examen no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que el estudiante realizó durante el año, el examen como tal es una evaluación de producto. Según Álvarez Méndez (2001), la actitud de desconocer la labor anual del alumno sitúa al examen como única instancia que define conocimientos. De esta forma se instala una concepción superficial del saber que reduce su existencia al triunfo obtenido en la prueba y magnifica a la vez su dimensión.

La evaluación como ámbito privado

En la entrevista a los profesores se consultó sobre la coordinación de la evaluación a nivel de las salas de docentes en las distintas áreas relevadas. Según lo manifestado por los profesores, en especial los de las materias pedagógicas, existe una coordinación entre algunos pares de asignatura donde se acuerdan los temas a abordar, la bibliografía, algunos criterios puntuales sobre las calificaciones y lo más relevante: las propuestas de exámenes surgen a partir de este ordenamiento en común del trabajo.

Si bien existen acuerdos previos para coordinar los procesos de enseñanza, no se advierte la necesidad de analizar las modalidades de evaluación alineadas a estrategias de enseñanza que orienten la construcción de saberes. La evaluación no se presenta como pensamiento central de los procesos educativos, lo cual denota que este tema no es prioridad de intercambio entre el colectivo docente.

El sistema tradicional de evaluación guía al docente por un riel sólido para transitar y estructurar en forma de rutinas el tiempo de clase en relación al tiempo de evaluar, así como también para relevar referencias que le permitan conocer si se progresa en la tarea.

En este marco operativo la evaluación no se discute, no se negocia, forma parte de un “ámbito privado”, de un territorio no compartido del docente, y que depende en exclusividad de su elección y en consecuencia de sus creencias, concepciones y estimaciones personales.

Según Perrenoud (2008) la evaluación que pretende innovar y formar no puede estar exenta del aporte colectivo y combinado de ideas con centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, más allá de las individualidades del profesor. Los cambios, según este autor, en ocasiones son fuente de inestabilidad y nerviosismo por parte de los docentes porque crean situaciones que los alejan del “sólido riel” de la tradición y componen nuevos escenarios, ante los cuales los docentes son responsables.

Una opción de cambio

Durante la entrevista a los docentes también se relevaron las opiniones sobre la actual transición de la formación de profesores hacia modalidades de estructura universitaria. En este sentido, se consultó acerca de cómo debería implementarse la evaluación de aprendizajes en la futura formación.

Entre los datos recolectados surgen dos grandes tendencias de ideas al respecto: un grupo conformado en su mayoría por docentes de asignaturas disciplinares opinan que la evaluación de aprendizajes debe permanecer tal cual es en la actualidad por entender que es correcta y de buen funcionamiento. El otro grupo, conformado en su mayoría por docentes del área pedagógica, coincidieron en considerar a las propuestas de investigación y en especial las técnicas de observación y la entrevista como procesos adicionales e interesantes que permiten valorar cabalmente y en forma sostenida los aprendizajes de sus estudiantes.

A través de estas técnicas es posible tomar conciencia de la riqueza pedagógica y didáctica que de sus apreciaciones se desprende, ya sea porque permite al docente observar como integrante activo y reflexivo las distintas situaciones, o entrevistar a sus alumnos por medio de un diálogo horizontal, de respeto y mutuo entendimiento para valorar la solidez y coherencia de sus formas de razonar, sus avances y sus potencialidades cognitivas (Álvarez Méndez, 2001).

Las diversas miradas

La triangulación de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas permitió vincular los significados sobre el tema construidos por los docentes tanto con los registros aportados por los estudiantes como también con las directivas propuestas en la normativa vigente. Mediante esta estrategia se buscó contrastar la información relevada de manera de establecer un cuerpo coherente de ideas e incrementar la confianza en los hallazgos resultantes de la indagación.

El cruzamiento de los registros permitió analizar la discordancia entre las concepciones de evaluación entre ambos grupos. A través de las diversas expresiones y su codificación se pone de manifiesto que alumnos de docentes con enfoques innovadores poseen opiniones tradicionales de evaluación, con un cúmulo importante de conceptos que giran en torno a la acreditación del curso y a la evaluación de los contenidos. El resto de los estudiantes manifestaron posturas similares a las de sus educadores sustentadas en líneas cuantitativas.

A partir de estos resultados y profundizando en el análisis es factible establecer que los propósitos y representaciones innovadoras de los docentes, en acuerdo con la epistemología que los sustenta, constituyen piezas clave de los enfoques cualitativos de evaluación, siempre y cuando estén acompañados de la reflexión y la retroalimentación de la práctica docente. La ausencia de estos dos últimos aspectos podría ser una de las posibles causas de la discrepancia planteada entre estudiantes y docentes innovadores y da cuenta a su vez, tal como lo expresa Perrenoud (2008), de la brecha que existe entre lo que el docente se plantea hacer y lo que realmente hace en sus prácticas diarias.

Por otra parte, el Plan 2008 del IPA -la oferta curricular vigente-, propone diversos principios y elementos que guían la propuesta evaluativa desde un enfoque cualitativo. Al triangular la propuesta del Plan con las concepciones sobre evaluación de los docentes y de los estudiantes se observó una divergencia significativa de ideas. Un porcentaje de alumnos superior al 80% expresó su opinión acerca de la evaluación de los aprendizajes como medición de saberes y acreditación, y más del 65% de los docentes manifestó su preferencia por la orientación de su labor mediante líneas tradicionales de evaluación.

Esta realidad divergente y de discrepancia entre las acciones cotidianas de evaluación de muchos docentes -en especial de aquellos de materias disciplinares- y lo que propone la normativa, se traduce en un escenario ambiguo para la formación de futuros profesores. Se refleja de esta forma disposición e interés por guiar a la evaluación a través de alternativas innovadoras sin tener presente o considerar las bases epistemológicas ni las certezas, convicciones, incentivos y costumbres de los profesores formadores. Este aspecto habilitó el repensar en los principales factores indicados por los profesores tales como los tiempos disponibles del docente durante el curso y el tamaño de los grupos del IPA, posibles obstáculos en la implementación de la evaluación cualitativa.

Estas ideas coinciden con el pensamiento realizado por Perrenoud (2008), quien establece que la evaluación con orientación innovadora determina situaciones que demandan tiempo y esfuerzo por parte del docente. Sin embargo, las instancias de retroalimentación a que dan lugar constituyen momentos valiosos que posibilitan la reflexión y aprendizaje de los estudiantes.

La calificación final del examen configuró otro punto de interés para el contraste de los datos. De éste surge que las opiniones de los estudiantes distan de las aportadas por sus profesores puesto que más del 65% opinó que “rara vez” o “nunca” se toman en consideración las notas del curso en la calificación final del examen.

Se ponen en relieve situaciones inconexas que están presentes en el ideario de los docentes y que sin embargo no son interpretadas de igual forma por sus estudiantes. Se establece una distancia entre las notas del curso y la calificación final del examen, lo que en ocasiones puede orientar la acción de los alumnos al desarrollo de estrategias de utilidad en relación con el saber para el logro de la certificación.

Conclusiones

En los diferentes apartados de este estudio se ha demostrado que el acto educativo es un proceso global en el cual la evaluación de los aprendizajes, que pretende ser formativa, se convierte en una dimensión del propio acto y de las situaciones didácticas. Desde esta perspectiva no es posible concebirla como una acción separada del proceso de enseñar y de aprender, así como tampoco puede considerarse desvinculada de las visiones epistemológicas y de los trayectos curriculares que enmarcan su actividad.

En función de los datos y las evidencias recogidos por esta investigación es posible realizar las siguientes conclusiones:

En la sección referida a los resultados de las opiniones de los estudiantes se destacaron diversos aportes y perspectivas que permitieron apreciar una concepción de la evaluación con base en la acreditación de los saberes con el fin de obtener logros académicos.

Esta visión restringida y estática determina una actuación y actitud de adiestramiento del alumno frente al aprendizaje en desmedro del valor intrínseco de los contenidos, el gusto por los mismos y los procesos que por su intermedio es posible desencadenar.

En los estudiantes, la cultura de la acreditación, con énfasis en la medición y la obtención de calificaciones, orienta los conceptos de “parcial” y “examen” transformándolos en instancias “sobredimensionadas y vacías” en las cuales convergen las distintas miradas y expectativas de los actores y que, como tales, poco aportan al proceso de aprendizaje genuino de los estudiantes

y representan en muchos casos un conjunto de situaciones y medios para clasificar, seleccionar y excluir a los alumnos. Esta visión coincide con valoraciones y opiniones expresadas por algunos docentes, en especial aquellos dedicados a la dimensión disciplinar en el IPA puesto que otorgan un sobrevalor y relevancia a las calificaciones formales con un sentido utilitarista y se las desvincula de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales conclusiones que surgen del análisis de las perspectivas y concepciones de los docentes es que la evaluación es considerada como un “agujero negro”. La denominación de esta categoría emergente se incluye a partir del comentario de uno de los profesores entrevistados. Su valoración sobre la evaluación simbolizó el desconocimiento y desconcierto frente a las formas innovadoras de evaluación y asimismo sintetizó la mirada de varios docentes, específicamente de aquellos que se desempeñan en asignaturas disciplinares.

En efecto, el análisis interpretativo de las concepciones de los docentes permitió descubrir un fuerte vínculo entre los posibles caminos de la evaluación y el área de desempeño profesional. Los docentes de materias específicas se inclinan hacia enfoques tradicionales de evaluación centrados en los contenidos disciplinares y a través de los cuales se esperan respuestas fijas, exactas y que cuantifican el conocimiento. Por su parte los docentes de materias del tronco común de formación desarrollan en su mayoría acciones innovadoras en relación con las formas comprensivas y reflexivas en la evaluación de los aprendizajes.

Un hallazgo de este estudio fue el descubrimiento de una asociación entre la formación de grado de los docentes formadores y sus concepciones sobre la evaluación. Entre los docentes del área disciplinar se constató que mayoritariamente fueron formados en el marco del Plan 1977 -identificado claramente con ideologías tecnicistas de la evaluación-, mientras que los docentes abocados a la dimensión pedagógica del Instituto se formaron en su mayoría en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con una profunda enseñanza en las distintas visiones epistemológicas del conocimiento.

La evaluación de los aprendizajes y sus modalidades dentro del proceso educativo no forman parte de un ámbito de coordinación participativa y de intercambio entre los profesores entrevistados del IPA. Esta situación genera un transitar en solitario del docente a partir del cual es casi imposible compartir experiencias y construir nuevas formas de ver el mundo.

El tiempo disponible para el ejercicio de la enseñanza, la extensión de los programas, el elevado número de alumnos que en ocasiones componen los grupos del IPA y sus particularidades específicas son, entre otros aspectos, los factores de mayor peso al momento de pensar la evaluación y constituyen, en muchas situaciones, obstáculos que impiden o dejan poco margen al quehacer educativo para idear e implementar prácticas innovadoras.

Los resultados obtenidos permiten confirmar que la transición hacia un nuevo escenario universitario de educación en la formación de profesores despierta poco interés tanto para docentes como para estudiantes. La búsqueda de formas adicionales de evaluación es considerada únicamente por parte de los profesores con visiones epistemológicas orientadas en base a modelos cualitativos. Los profesionales con enfoques tradicionales desisten de una idea de cambio en las formas de evaluar por estar en acuerdo con la estructura usual.

El camino recorrido permitió avanzar en la comprensión de la evaluación de los aprendizajes, así como también habilitó la comprensión de la complejidad que reviste el tema.

Desde este lugar y a partir de los resultados y evidencias obtenidos es posible proponer algunas reflexiones como puntos de interés para futuras líneas de investigación y que puedan ser consideradas como desafíos en nuevas propuestas políticas de educación.

Se plantea de esta forma continuar con la investigación y reflexión acerca de cómo inciden las modalidades tradicionales de evaluación que aún se mantienen en el Instituto de Profesores en algunas de las asignaturas específicas, en las prácticas y en la formación de los futuros profesores.

Sin demasiados cuestionamientos ni fundamentos sólidos más que la validez que se le otorgó a través del tiempo, la permanencia del modelo tradicional y positivista de evaluación pone en riesgo toda posibilidad de cambio e innovación educativos, ya que se estarían perpetuando en las nuevas generaciones de docentes prácticas de aula y metodologías legitimadas por la formación de grado de los profesores del IPA. Esta situación debería ser contemplada por las futuras políticas educativas y propiciarse modificaciones sustanciales en la profesionalización y actualización de los docentes formadores con el fin de disminuir el peso del factor antigüedad en la formación profesional.

El tiempo de que disponen los docentes configuró un obstáculo relevante en la implementación y seguimiento de las propuestas innovadoras de evaluación. Este aspecto debería ser contemplado en futuras líneas de investigación que abordarán el tema del contrato exclusivo de los docentes como alternativa de desarrollo profesional. De la misma manera, el desafío para las nuevas políticas de formación de profesores es considerar la importancia del tiempo pedagógico, didáctico e institucional para disponer de espacios de trabajo colaborativo, de análisis y de reflexión de la práctica docente.

Asimismo, los nuevos diseños curriculares deberían tener presente este factor y promover que los docentes cuenten con el tiempo necesario para el trabajo sistemático de coordinación de las modalidades de evaluación como forma de estimular la reflexión e impulsar una planificación genuina, consensuada, con propósitos, modalidades e instrumentos que acompañen realmente los principios del paradigma cualitativo y permitan a su vez a los docentes mejorar su desempeño a través de la investigación y el análisis de la validez de las modalidades e instancias de evaluación.

En función de los resultados y conclusiones obtenidos en torno a la transición institucional es posible considerar que los cambios en el proceso de evaluación hacia la formación docente universitaria deben ser parte de una política de gestión de mayor amplitud que contemple no sólo innovaciones en la forma de evaluar y organizar el tiempo pedagógico de los profesores en la institución sino que especialmente apueste a construir una nueva cultura profesional sobre la docencia y la evaluación de los aprendizajes en la educación superior.

Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Accedido el 19 de marzo, 2014 desde http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2005). De herencias, deudos y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica En: Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1977). *Plan para la formación docente*. Montevideo.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.) "The SAGE handbook of qualitative research" California: Sage Publications. Accedido el 19 de marzo, 2014 desde [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=%E2%80%A2%09DENZIN,+N.+y+LINCOLN,+Y.++\(1994\).+Introduction:+Entering+the+field+of+qualitative+research%E2%80%9D&ots=D1PdKaP5eq&sig=up7cKURAjZw2l2DHgOOB6qEsGw0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=%E2%80%A2%09DENZIN,+N.+y+LINCOLN,+Y.++(1994).+Introduction:+Entering+the+field+of+qualitative+research%E2%80%9D&ots=D1PdKaP5eq&sig=up7cKURAjZw2l2DHgOOB6qEsGw0#v=onepage&q&f=false)

Díaz Barriga, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.

House, E. (2000). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

Kincheloe, J. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Madrid: Octaedro.

Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, Alicia et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Santos Guerra, M. A. (1995). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. A. (1998). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Los detectives lectores: literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE)

Detective Readers: critical literacy and crime fiction genre. Didactic activity based on learning objects located in the Web (ODE)

Edith Silveira

Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Literatura, Instituto de Profesores Artigas. Integrante del equipo del Proyecto ProLEE del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Miembro del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias. Integrante de la Red Estrado. Sub directora del Consejo de Educación Secundaria.

Fecha de recibido: 12/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

Se trata de la descripción de una propuesta didáctica que se inscribe en la línea de la literacidad crítica como propuesta teórica para la enseñanza de la lectura. Esta línea teórica propone lograr lectores analíticos con una capacidad hermenéutica fluida.

La actividad está pensada para la segunda etapa de enseñanza primaria y se halla presente en la Red.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, lectura, literacidad, TIC.

Abstract

The present work is a description of an educational proposal based on critical literacy as a theoretical proposal for the teaching of Reading skills. It aims at producing analytical readers with fluent hermeneutical skills.

The activity is intended for the second stage of primary education and it can be found on the Net.

KEYWORDS: teaching, reading, literacy, ITC.

Introducción

He creado la serie de actividades: "Los detectives de la lectura" con la finalidad de potenciar la capacidad de lectura de los alumnos del tercer ciclo de primaria (quinto y sexto año) en el marco de mi trabajo para el programa ProLEE de CODICEN.

La serie se propone realizar una acción potente en cuanto a lograr aprendizajes significativos para andamiar el tránsito a la enseñanza media, por lo que también es una herramienta de equidad.

¿De qué modo?

Con un objetivo

La aplicación de la serie aspira a lograr que la capacidad de lectura de los alumnos consiga desplegar todas las posibilidades del pensamiento tanto en lo que se refiere a la comprensión de un texto como al análisis crítico del mismo.

Las metas de estas actividades seriadas son la autonomía y la apropiación de los distintos tipos de textos por parte de los lectores, es decir la madurez cognitiva de la lectura. Esto se aprecia en la capacidad de realizar inferencias, de distinguir los hechos de las opiniones, de diferenciar la referencia real de la ficción y en la capacidad de llegar a estructurar, de modo autónomo, una interpretación personal fundada en lo leído.

El objetivo educativo en esta concepción es desarrollar la conciencia crítica a partir de la acción de leer un texto.

Con un objeto

"Detectives de la lectura"¹ es una serie de actividades apoyada en el concepto de objeto educativo con característica de blended learning (b-learning), modalidad de enseñanza con soporte informático que combina el modo de educación a distancia con el modo de educación presencial. Para este caso se ha tenido en cuenta la presencia del Plan CEIBAL en las escuelas.

Está realizada con el criterio de la Web 2.0: ODE (Objeto Digital Educativo) y eXeLearning. Ambos recursos son aplicaciones informáticas de uso libre para la enseñanza y permiten crear y practicar actividades en línea.

Descripción del ODE

Las actividades se desarrollan a partir de lecturas o situaciones de conceptualización gramatical. Son guiadas por dos personajes fijos animados: un zorro llamado "Taimado" y un gorila llamado "Paco". Ellos proponen búsquedas deductivas apoyadas en actividades de lectura sobre el cuento de H. Quiroga "Las medias de los flamencos" y también de conocimiento de la lengua con elementos tomados de la realidad cotidiana. Dentro de la serie existen dos sub-series: una dedicada específicamente a las actividades que propician la lectura crítica y otra que desarrolla actividades específicas de conocimiento de la lengua. Se intercala una actividad de lectura y otra de conocimiento de la lengua. El pasaje de una a otra se hace cuando se "gana" una actividad puntual. La dinámica se asemeja -adrede- a la de los juegos de computación.

Las actividades de lectura se realizan con distintas consignas que conducen a determinadas pesquisas, que requieren desde una lectura analítica de textos literarios a trabajos lexemáticos² variados, así como la lectura crítica de textos de la vida cotidiana. Las consignas también conducen a una reflexión sobre la lengua, su uso y sus modalidades.

En este punto es necesario hacer algunas puntualizaciones conceptuales y metodológicas.

Desde la teoría

Distintos enfoques teóricos acerca de la lectura

En la actualidad, los últimos avances en lo que se refiere a la lectura aparecen sistematizados en la propuesta realizada por el proyecto OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) consignada en "Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives" (2006). En esta publicación se diferencian tres tipos de lectura a partir de la clasificación de Cervetti, Pardales y Damico (2001):

Lectura tradicional o comprensiva

Lectura crítica

Literacidad crítica (LC)

La categoría "lectura tradicional", también llamada "lectura comprensiva" (categoría usada generalmente en la escuela para aludir a la práctica de análisis de la comprensión referencial³) tiene como objetivo desarrollar la comprensión de los contenidos para establecer el valor de verdad en y del texto.

Mi mirada sobre el asunto estima que el nivel de la lectura comprensiva hace ver la lengua como un objeto. Por eso, la lectura en esa concepción se piensa como una operación sobre una materia fija (el texto escrito) y resulta un agente que cumple la función de traducir la realidad.

En el siguiente nivel (la categoría "lectura crítica") lo que se busca es desarrollar la reflexión analítica (la capacidad de percibir las intenciones⁴ y razones que operan en la construcción de un texto determinado) de forma complementaria sin excluir la categoría anterior. Este tipo de lectura tiene en cuenta el contexto, las intenciones y el estilo de la comunicación. Su diferencia con la primera categoría, la de la lectura comprensiva, radica en que avanza hacia una reflexión más profunda sobre el lenguaje⁵.

Por último, la categoría "literacidad crítica" (LC de aquí en adelante) suma a estas capacidades enumeradas la de traducir la realidad y la de desarrollar la reflexión analítica, es decir, el conocimiento de que el uso de la lengua es ideológico, entendido el término en su sentido más amplio y que con ella, la lengua, el sujeto y su grupo social construyen una realidad. Por lo tanto, la LC es un tipo de lectura que elabora estrategias de lectura diferentes y es en la construcción de esas estrategias que opera la actividad de "Los detectives de la lectura".

En este tipo de lectura, el significado textual se considera múltiple por el carácter connotativo⁶ del lenguaje y porque tiene en cuenta el hecho de que el acto de escribir y el de leer se encuentran situados históricamente. La instancia de lectura que se considera en la LC dispara preguntas acerca de la interpretación de un texto y no señala una interpretación en especial como la correcta dentro de un texto.

Para dejar claro este asunto veamos un ejemplo de LC como forma de lectura. El ejemplo está tomado de un texto de Kauffman (inédito 2011) "Leer enseña a pensar". Al describir una posible práctica de lectura en el aula a partir de la fábula de La Fontaine "La cigarra y la hormiga", la citada autora señala que la instancia de lectura comprensiva y las prácticas más comunes de interpretación en este caso conducen a la conclusión de un mensaje de característica moral acerca de las ventajas de la previsión y el trabajo sistemático. Pero esto no excluye -propone Kauffman- que en la categoría LC la instancia de lectura pueda llevar, también, a que un lector crítico se pregunte acerca de la presencia en el texto de una concepción ideológica en relación con el valor del trabajo artístico en la sociedad que lo produce, en un momento histórico dado. (En este caso el trabajo artístico aparece como subestimado).

Esta última interpretación que implica un "leer entrelíneas" es la que la LC propone y aspira a que ayude a evolucionar la capacidad de lectura hasta ese punto en el que una situación que dispara la interrogante conduce a replantear el texto. La LC cuestiona las representaciones mentales trilladas y obvias, los estereotipos, por esto pone al lector en una posición inquisitiva en la que no da nada por sentado y construye una interpretación crítica.

La LC ve la lectura como un medio para apropiarse del mundo y por eso, asimismo, como un medio de transformación social.

En conclusión, la LC es considerada como una práctica social y política que implica el uso de un conjunto de habilidades psicológicas y cognitivas (Casany, 2006; Barton, Hamilton, Ivanič, 2000; Cooper y White, 2008).

El campo de la investigación en la enseñanza de la lectura atiende las tres modalidades indicadas, que no son excluyentes y es en todas estas búsquedas que se sitúa la base teórica de la propuesta didáctica de esta actividad.

En cuanto a lo metodológico

En relación con los distintos modos de lectura la situación de un aprendiente de lector no es fácil de determinar. De hecho, en este aspecto la teoría aún vacila sobre un modo de determinar y estimar la situación modal en la operativa de la lectura. Se problematiza el asunto en cuanto a que, en situación, las tres modalidades suelen ocurrir en superposición y de modo alternativo.

En ese sentido el programa ProLEE, en el que se ha creado la actividad, maneja una propuesta de categorización potente. Dentro del trabajo de búsqueda y sistematización del tema, en el programa se han establecido unas pautas llamadas "Referencia de Lectores y Escritores de Español como primera lengua". En dichas pautas la actividad "Los detectives de la lectura" apunta a lectores del nivel 3B7. Las capacidades de lectura de este nivel son las esperadas en el nivel curricular señalado al comienzo; quintos y sextos años de Primaria.

¿Cómo puede un Objeto Digital de Enseñanza aplicado a la lectura ayudar a alcanzar el nivel de la LC?

Al buscar un soporte para la actividad del Objeto Digital de Enseñanza (ODE de aquí en adelante) me planteé algunas necesidades básicas.

El ODE necesitaría una estrategia de asedio que fuera comprendida y dominada por los receptores, porque al utilizar la modalidad, b-learning, va de suyo que los participantes necesitan partir de la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo)⁸ (Vygotski, 1979), para trabajar con eficacia.

Tracé, de acuerdo a esto, un desarrollo que se apoya en las estrategias de lectura propias del subgénero literario relato policial ya que el relato policial y sus estrategias de recepción trascienden el marco de lo literario pues este tipo de relato está presente también en el cine y particularmente en abundantes series televisivas por lo que podía dar por descontado que se trataba de un asunto conocido para los receptores del ODE y que permitiría el despliegue de acciones propias del b-learning.

Consideré, asimismo, que la relación de la LC con la intriga policial resultaría interesante para lograr estimular la participación y con ella las estrategias que ayuden a alcanzar dicho nivel lector.

Para comprender este asunto es necesario establecer cuáles son las características del subgénero narrativo categorizado como relato policial.

En la narración policial la lectura exige aceptar ciertas condiciones determinadas para el pacto narrativo. En esta lectura lo importante es el desarrollo y no la conclusión final, que es siempre igual y conocida de antemano. La culminación del relato es siempre la identificación y el castigo del mal y el restablecimiento del orden sobre el caos. Este tipo de producción discursiva tiene amplia aceptación en la recepción y por lo tanto existen en los receptores estrategias de lectura y pautas de recepción ya instaladas que se manejan de un modo internalizado. A partir de estas consideraciones determiné que estas formas serían apropiadas para mis intenciones en cuanto a la aplicación del ODE, pues apelando a ese tipo de pacto narrativo tan peculiar existirían ventajas para acceder a las condiciones de lector exigidas por el nivel LC. De este recorte surgen el nombre y las estrategias del ODE: "detectives" preguntando y preguntándose por secuencias y datos relevantes del texto como si fueran pistas que develan el sentido.

Cabe precisar algunos detalles. El personaje del detective (categoría de construcción del relato policial) es reconocible para los receptores, y ocurre otro tanto con sus procedimientos. Tiene una carga positiva de significación: es un héroe literario actual y tiene prestigio como operador deductivo, y en el caso de los productos televisivos más actuales también lo tiene como operador científico. Por estas razones, en nuestro contexto social el relato policial es una serie cultural⁹, lo que posibilita una interacción con reglas implícitas.

No es menor el asunto de apoyar el desarrollo de la LC en situaciones de decodificación compartidas por todos los posibles copartícipes en la serie de actividades: estudiantes, maestros y otros adultos que se incorporen a la misma y se interesen como agentes de enseñanza.

En otro aspecto me interesaba lograr que la tecnología se volviera mediadora y gestora de la lectura en lugar de sustituirla.

Desde la didáctica

La didáctica en general

La serie de actividades se apoya en los trabajos de Vygotski (1979) y su concepción, ya mencionada, de que los conocimientos se despliegan en relación con las nociones ya presentes (Zona de Desarrollo Próximo) y de que la adquisición del lenguaje es un hecho social y socializante y, por ende, siempre está impregnada por el contexto. Asimismo, Bruner (1988, 1997), a través de la metáfora del “andamiaje” focaliza el proceso de la enseñanza andamiada en dos aspectos: el carácter “necesario” de la ayuda y el carácter “transitorio” de ésta.

Este concepto de “andamiaje” describe las intervenciones tutoriales asimétricas entre maestros y estudiantes en el proceso constructivo de lograr autonomía. De acuerdo con esto, los objetos pedagógicos que integran el conjunto de la actividad “Los detectives de la lectura” son un andamiaje para construir modos de lectura que lleven al nivel autónomo de la LC.

Desde la didáctica de la lectura y la literatura

Comparto con Mendoza Fillola (2001) que la didáctica de la literatura comienza a partir de la didáctica de la lectura y que hoy existe una relación entre los conocimientos acerca de los procedimientos de lectura señalados por el cognitivismo¹⁰ y el enfoque teórico de la Teoría de la recepción formulada por Jauss e Iser (1987). Según estos autores, la conjunción de ambos trazados permite plantear una didáctica diferente a la filológica para la enseñanza de la literatura en la institución escolar.

Estos aportes se reflejan en la categorización que plantea Mendoza Fillola (2001) de competencia literaria e intertexto lector.

La educación literaria hay que entenderla como un proceso que incluye distintas facetas, pero que siempre está muy en dependencia respecto a la formación del lector. La atención didáctica de la formación del lector se ha centrado en la actividad del lector y en los componentes que intervienen en los procesos de recepción. Y, puesto que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos estéticos culturales y de criterios artísticos, resulta que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector.

Cabe señalar que la categoría de “competencia literaria” implica, según la concepción de este autor, una combinación de elementos y sucesos que involucran una actividad personal que se produce a partir de la puesta en práctica de determinados conocimientos. Éstos responden a asociaciones contextuales y culturales a partir de lo mencionado en el texto. La búsqueda de significados siempre parte de establecer relaciones que se pueden dar por oposición o por contigüidad dentro del texto. Estas relaciones deben ser detectadas en la acción de reconstrucción que representa el hecho de leer.

El concepto de “intertexto” refiere a la concepción de Genette (1982) y de Rifaterre (1990) (Ápud Mendoza Fillola, 2001) “el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relación con el texto dado (...) el fenómeno literario, en todos los casos es una dialéctica entre el texto y el lector”.

Conclusiones

Por lo expuesto, la serie de actividades propuesta tiene como objetivo la mejora y ampliación de las prácticas de lectura en el ámbito de Enseñanza Primaria, para lograr que los estudiantes puedan desplegar todas sus capacidades de análisis y pensamiento a través de estrategias más amplias y personales de lectura y que lleguen a la Enseñanza Media con mejores herramientas y con macrohabilidades que les permitan establecer andamiajes para las nuevas demandas de los aprendizajes.

También aspira a la búsqueda de nuevos modos de mediar y andamiar conocimientos para todos los estudiantes como un modo de potenciar las transformaciones cognitivas necesarias para el crecimiento de los proyectos personales.

Mi búsqueda continúa en este camino hoy desde un proyecto de enseñanza de la lectura en un liceo macro de Montevideo, con la consigna del cuerpo docente para una meta posible de "Mejorar la lectura de todos los signos para toda episteme".

Espero que esta intervención sea un disparador para la reflexión y la investigación en un campo de la enseñanza que es un real desafío pedagógico en nuestra realidad.

Bibliografía

Allison, D. (2008). ESL students and critical literacy: a case study of critical writing. (Thesis _PhD/Research) Unpublished.

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). (EDS) Situated Literacies: Reading and Writing in Context. Londres. Routledge.

Bordieu, P. (1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. Ediciones Morata.

Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid. Visor.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona. Anagrama.

Cervetti, G., Pardales, M.J. y Damico, J.S. (2001) A tale of differences: Comparing the tradition, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponible en: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
Consultado el 25/5/2014

Cooper, K. & White, R. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research Project. En: Improving Schools, SAGE Publications. 11(2), pp 101-113.

Genette, G. (1971). Figures III. Paris. Éditions du Seuil.

Iser, W. (1987). El acto de leer. Madrid. Taurus.

Jakobson, R. (1975). Ensayos de lingüística general. Barcelona. Seix Barral.

Jauss, H. R. (2000). La historia de la literatura como provocación. Barcelona. Ediciones Península.

Kauffman, R. (2001). Leer enseña a pensar. Inédito. Documentos compartidos producidos por el grupo de investigación en ProLEE. Montevideo.

Mendoza Fillola, A. (2001) El intertexto lector. M.E. García Gutiérrez (Coord.) La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado. Vol. II. La educación literaria. Disponible en: <file:///C:/Users/EDIT/Downloads/396-Texto%20Completo%201%20La%20educación%20lingüística%20y%20literaria%20en%20secundaria%20-%20materiales%20para%20la%20formación> Consultado: 25/05/2014.

Osde Project (2006). Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives. Professional Development Resources Pack. Disponible en: <http://www.osdemethodology.org.uk/> Consultado 25/05/2014.

Vygotski, L. S. (1973). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

Notas

¹Se puede acceder a la serie en el siguiente link: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=211144>

²Lexemático, sobre cada palabra en sí misma.

³En el sentido de lo que Jakobson señala como función referencial del lenguaje. La función referencial del lenguaje consiste en representar o manifestar objetivamente la realidad exponiendo hechos y conceptos.

⁴Intención, en este caso se refiere a lo que se propone lograr en la recepción, es decir el efecto en el lector y no al propósito del productor del texto.

⁵Reflexión metalingüística en términos técnicos.

⁶Connotar 1) tr. ling. Sugerir una palabra, frase o discurso un significado añadido y distinto al suyo propio, literal y estricto. Ej. "Sus palabras connotan buenas intenciones". El diccionario utilizado es Word Reference, <http://www.wordreference.com>.

⁷Para aclarar la tipificación ver: http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/pautas_%20de_referencia.pdf

⁸Zona de desarrollo próximo

⁹En el sentido que lo menciona Bordieu.

¹⁰Este enfoque se plantea preguntas que aspiran a lograr una reflexión cognitiva por parte del lector. Se solicita al lector identificar la intención del autor (en cuanto a la finalidad de la comunicación, es decir, identificar los procedimientos incluidos en el texto, persuasión, argumentación, información, etc.) relacionar elementos textuales o temáticos, pensar, reflexionar, hipotetizar casos, hechos y fenómenos, interpretar y expresar acuerdo, relacionar causa y efecto, etc. Se le asigna una alta importancia a la metacognición como un proceso que permite controlar y regular la comprensión, ya que el objetivo principal de la lectura, para esta posición, es la comprensión del texto.

La enseñanza de la Geometría en Educación Secundaria superior

Teaching Geometry in High Secondary Education

Patricia Vedovatti

Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay.

Profesora de Educación Media en Especialidad Matemática, Centro Regional de Profesores del Litoral Norte, Salto, Uruguay. Docente Efectiva por concurso en el Consejo de Educación Secundaria y en el Consejo de Educación Técnico - Profesional.

Fecha de recibido: 13/02/2014

Fecha de aceptación: 11/06/2014

Resumen

El propósito de este artículo es presentar un estudio sobre el abordaje metodológico que docentes de Bachillerato¹ realizan acerca de sus prácticas de enseñanza de la Geometría, investigación a través de la cual se buscó caracterizar dichas prácticas y se atendieron las valoraciones que los docentes hacen al momento de decidir emplear o no recursos didácticos en sus aulas. Se procuró indagar en sus posturas respecto al tratamiento de las demostraciones geométricas.

Para cumplir con tales fines se trabajó con una metodología mixta, por lo que las técnicas de recolección de datos empleadas correspondieron a métodos de corte tanto cualitativo como cuantitativo.

A partir del análisis de la información recabada fue posible caracterizar las prácticas de enseñanza de la Geometría en Bachillerato como prácticas de representación material, prácticas de transformación y práctica invisible.

En primer lugar sería posible establecer que el empleo de recursos didácticos se encuentra presente en las aulas de Segundo Ciclo. Éstos servirían como soporte para el desarrollo de habilidades como la abstracción, la visualización, la argumentación, entre otras. Se destaca una fuerte tendencia al cambio en cuanto a las metodologías de abordaje de las demostraciones y las argumentaciones. Los docentes sujetos de esta investigación consideran necesaria la selección de actividades que impliquen para los estudiantes un verdadero proceso de producción Matemática.

Se observó asimismo la planificación anual como una práctica cuyos verdaderos objetivos se dejan entrever entre los discursos de este grupo de docentes, pero que en raras ocasiones son presentados por escrito.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, aprendizaje, geometría, demostración, materiales didácticos, investigación.

Abstract

The purpose of this paper is to present a study on the methodological approach of Higher Secondary Education teachers as regards their Geometry teaching practices, having this study the purposes of identifying such practices and assessments that teachers carry out when deciding to use or not teaching resources in their classrooms. It also sought to find out their stance regarding the treatment of geometrical demonstrations.

To meet such end, the methodology used was eclectic, so the data collection techniques employed corresponded to methods of qualitative and quantitative nature.

From the analysis of the information gathered, it was possible to characterize teaching practices of Geometry in high school as material representation practices, processing practices and invisible practices.

First of all, it would be possible to state that the use of teaching resources is present in the classrooms of high schools. This serves as a support for the development of skills such as abstraction, visualization, argumentation, among others.

There is a strong trend towards change in terms of methodologies which approach the demonstration and argumentation. The teachers who are the subjects of this research, considered necessary to select activities that involve students in real Math production.

Apart from this, the annual plan was also observed as a type of practice whose real objectives are partly seen as speeches of this group of teachers and it is hardly ever presented in written form.

KEYWORDS: *Teaching, Learning, Geometry, Demonstration, Teaching Materials Research.*

Introducción

El presente artículo es el resultado de una investigación llevada a cabo durante los años 2012 - 2013 en liceos públicos de una ciudad del interior del país.

En todas las ramas de la educación existen innumerables factores que afectan las maneras en que son llevadas a cabo las prácticas de enseñanza. En esta oportunidad, se intentó poner de manifiesto la preocupación existente por las metodologías de abordaje de la Geometría en Bachillerato.

Si bien en los distintos cursos de educación formal se busca que el estudiante dé prueba de la credibilidad de una afirmación, desde hace varios años autores como Godino y Recio (2001), Martín y Harel (1989; en Godino y Recio, 2001), Martínez Recio (2001), ANEP (2007) discuten sobre las dificultades que implica la enseñanza de las demostraciones, particularmente en lo que a la Geometría refiere.

En el trabajo realizado -en el marco de los estudios de la Maestría en Educación de la Universidad ORT- se procuró atender alguna de estas inquietudes, con el objetivo de caracterizar aquellas cuestiones tenidas en cuenta por los docentes de Bachillerato al momento de seleccionar las metodologías de enseñanza de la Geometría. A tal fin se buscó dar respuesta a dos interrogantes que resultaron básicas para la investigación llevada a cabo: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza mayormente empleadas por los docentes de Bachillerato, en particular las valoraciones que éstos hacen acerca del empleo de recursos didácticos para la enseñanza de la Geometría? y ¿cuál es su postura con respecto al abordaje de las prácticas argumentativas y el tratamiento de las demostraciones geométricas?

Algunas consideraciones teóricas

En este trabajo de investigación se entendió que la Geometría se caracteriza por presentar una gran adaptabilidad ante el diseño de diversas estrategias. Por tal motivo, se compartió con Itzcovich (2005) la premisa de que la práctica de la Geometría acerca al estudiante a vivir la cultura de una forma diferente ya que la propia experiencia del pensar geoméricamente

presenta características de dominio diferentes a las de otras áreas. Pensar geoméricamente, según Azcárate (2003), es razonar sobre un objeto geométrico poniendo en juego procesos de pensamiento tales como el representar, visualizar, interpretar, clasificar, abstraer, conjeturar, analizar, probar hipótesis y generalizar. Cabe destacar que el pensamiento geométrico involucra un conocimiento matemático más avanzado, donde quien aprende ha de entrar en contacto con el objeto geométrico, “objetos... (puntos, figuras, cuerpos, etc.) que no pertenecen a un espacio físico real sino a un espacio teórico, conceptualizado” (Itzcovich, 2005; 10).

Se asumió que a medida que el estudiante atraviesa por los distintos niveles de Educación Secundaria comienza a enfrentarse a cursos que implican cada vez mayor grado de abstracción conceptual. Díaz Godino, Gómez, Gutiérrez y Rico (1999) plantean que para que se dé una situación de aprendizaje se torna necesario que quien enseña habilite espacios que provoquen la interacción entre el alumno, los sentidos (en interacción con el entorno) y el deseo de saber. La comprensión de las formas y relaciones de los objetos provenientes del entorno real permite el desarrollo de las operaciones cognitivas necesarias para el reconocimiento de formas y propiedades geométricas. Representar el concepto geométrico en un espacio físico o virtual supondría implicar un fuerte pie de apoyo para iniciar al estudiante en el estudio geométrico. Pese a esto, el pensamiento geométrico no puede quedar ligado al espacio material. El alumno ha de “tomar en cuenta el objeto de conocimiento” (Brousseau, 2007; 98), ha de avanzar en sus formas de razonamiento y lograr así establecer las representaciones mentales de los objetos en cuestión.

Se propuso, asimismo, que el trabajo de aula a partir de la modelización matemática², la resolución de problemas y la interacción con otros coloca al estudiante en una situación de producción de conocimiento donde el explorar, interpretar y organizar establece un acercamiento al objeto matemático y por tanto a la construcción de los saberes.

Sin embargo, tanto el nivel de complejidad de los contenidos a trabajar como las exigencias del curso a los que deberá hacer frente el estudiante aumentan notoriamente conforme el pasaje de grado.

Según Godino y Recio (2001) los programas de los diferentes cursos de educación formal establecen que, ya sea por verificación o experimentación en los primeros años o por la elaboración de rigurosos métodos deductivos en los niveles más avanzados, los estudiantes han de dar argumentos que den cuenta de la garantía de sus producciones.

Para lograr avanzar en forma paulatina en el proceso de aprendizaje de la argumentación, de la Torre establece que “La prueba, debería ser parte del proceso de resolución de problemas, logrando que los estudiantes fuesen capaces de mezclar deducción y experimentación, idear representaciones, trazar diagramas, moverse entre diferentes representaciones” (de la Torre, 2003; 2).

Se consideró de relevancia aceptar, además, que en el enseñar es ineludible tener en cuenta tanto la metodología a emplear para el tratamiento de un concepto como la problemática del sujeto que aprende. Desde esta perspectiva se adhiere al planteo establecido por Edelstein quien sostiene que “La construcción metodológica... se conforma a partir de la estructura conceptual... de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (Edelstein, 1996, en Camilloni et al., 1996; 81:82).

En síntesis

A lo largo de este estudio se buscó caracterizar las prácticas de enseñanza de la Geometría impartidas por un grupo de docentes de Bachillerato. Para ello se consideró necesario atender a la forma en la que quienes participaron de esta investigación seleccionan las estrategias de enseñanza en función de los contenidos a abordar, los alumnos con los que trabajan y el contexto en el cual se encuentran inmersos.

Metodología

Para estudiar el abordaje de la metodología de enseñanza de la Geometría que hacen los docentes de Bachillerato fue necesario definir los caminos a seguir para dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Este trabajo fue abordado desde un paradigma tanto cuantitativo como cualitativo, entendiendo que la integración de ambos modelos brindaría mayor riqueza interpretativa y favorecería la construcción de conocimientos.

El empleo de un modelo mixto permitió desarrollar conocimiento, construir teoría y resolver problemas (Hernández Sampieri et al., 2010).

La producción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza de la Geometría en Bachillerato a través de un enfoque cuantitativo se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta a docentes. Con ello fue posible obtener una visión general de las principales cuestiones tenidas en cuenta al momento de seleccionar las metodologías de abordaje de la Geometría. La encuesta permitió contextualizar la realidad de los profesores sujetos de esta investigación ya que con ella fue posible recabar datos que dieran cuenta de las características más sobresalientes de la población con la que se estaba trabajando.

El empleo de un modelo cualitativo permitió un acercamiento fenomenológico al objeto de estudio. Mediante entrevistas a docentes y a un experto en el área fue posible recabar y contrastar experiencias, percepciones y creencias, lo que permitió comprender cómo estos docentes definen y construyen sus prácticas de enseñanza de la Geometría.

El diseño

En esta fase del trabajo de investigación fue necesaria la determinación de las particularidades metodológicas a implementar para llevar a cabo el proceso de siembra e interpretación. “Diseñar”, expone Valles, “significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso” (Valles, 2007; 78).

Pensar en el diseño de investigación implicó planificar estrategias para la recolección y el análisis de datos que permitieran dar respuesta a las interrogantes planteadas.

El trabajo de campo se llevó a cabo en cuatro momentos y requirió del empleo de estrategias de recolección de datos en forma correlacional, proponiéndose un acoplamiento de la entrevista a la encuesta y estableciéndose en forma casi paralela el estudio de documentos. La aplicación de cada técnica abrió camino a la siguiente modalidad de recolección de datos lo que permitió beneficiarse de los puntos fundamentales de cada una de ellas y cruzar los resultados obtenidos (Rodríguez Ruiz, 2005).

El siguiente cuadro da cuenta de los momentos transcurridos durante el proceso de obtención y análisis de datos:

Momentos del trabajo de campo	1. Estudio de planes y programas propuestos por el CES.
	2. Encuestas a docentes.
	3. Entrevistas a docentes y a un actor calificado.
	4. Estudio de la documentación elaborada por cada docente.

Sobre el material documental

La primera estrategia metodológica empleada en este trabajo correspondió a la búsqueda, selección y análisis de planes y programas vigentes. Se estudió todo tipo de archivos que permitieran distinguir estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes de Bachillerato al momento de enfrentarse a sus clases de Geometría.

La exploración, clasificación y revisión de este tipo de fuentes secundarias permitió seleccionar la población a trabajar: docentes de Bachillerato del plan 2006 cuyos programas integraran el tratamiento de contenidos geométricos.

Una segunda instancia de análisis del material documental se originó a partir del estudio de los planes anuales confeccionados por algunos de los docentes que participaron del trabajo de campo (quienes posteriormente participaron del proceso de entrevistas).

Finalizada esta fase se efectuó un análisis comparativo entre programas de Bachillerato propuestos por el CES (Consejo de Educación Secundaria) y planes anuales elaborados por los docentes.

Las conclusiones obtenidas fueron consideradas durante el proceso de triangulación realizado posteriormente.

Encuestas a docentes

Mediante la aplicación de encuestas se buscó capturar la realidad de la población. Un cuestionario auto-administrado permitió recabar información tanto de hechos como de opiniones de los profesores de Bachillerato al momento de pensar sus clases de Geometría (secuencia de clase, empleo de recursos informáticos, materiales concretos o tradicionales, trabajo en grupos o en forma individual, actividades que impliquen la resolución de problemas, entre otros). En especial se estudiaron las valoraciones que éstos le asignan al trabajo con recursos didácticos, en particular al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza de las argumentaciones y demostraciones geométricas.

La aplicación de las encuestas se llevó a cabo en aquellos liceos públicos de una ciudad del interior del país que contaban con cursos completos de Bachillerato plan 2006. Finalizado el procesamiento y análisis de la información recogida mediante las encuestas se procedió a la aplicación de entrevistas a un grupo de docentes que había participado de esta instancia. De este modo fue posible complementar los resultados obtenidos hasta el momento ya que la aplicación de entrevistas favoreció la comprensión de algunas de las respuestas proporcionadas en la mencionada encuesta.

De las entrevistas

En primer lugar, se efectuaron entrevistas basadas en un gui3n (Patton, 1990 en Valles, 2007) a docentes, lo que permiti3 un acercamiento fenomenol3gico al objeto estudiado. Quienes participaron de esta instancia describieron percepciones, experiencias, metodologías de trabajo y creencias acerca de las prácticas de enseanza de la Geometría, en particular sobre el abordaje de las demostraciones geométricas y el tratamiento de las argumentaciones en el aula.

Culminada esta instancia se procedió a la aplicaci3n de una entrevista a un actor clave. Ésta fue constituida en base a los datos recabados durante las entrevistas a docentes. Una vez más el empleo de una entrevista basada en un gui3n permiti3 sostener una conversaci3n con un experto en el área, centrada en sus experiencias personales y la libertad de expresi3n de sus opiniones.

Mediante una serie de preguntas y de fragmentos recortados de las expresiones brindadas por los propios profesores se hizo posible la contrastaci3n de opiniones y argumentos.

Hallazgos

Posicionarse como investigador frente al objeto de estudio, recabar informaci3n, estudiarla y contrastarla, no result3 tarea simple. Tratar de indagar sobre las prácticas de enseanza de la Geometría en cursos de Bachillerato implic3, una vez más, recordar que no existen recetas o patrones que oficien de guía del c3mo trabajar en el aula.

Sin embargo, en la investigaci3n desarrollada se detectaron puntos de encuentro entre las metodologías de enseanza llevadas a cabo por los docentes sujetos de esta investigaci3n. De allí es que fue posible categorizar las prácticas de enseanza de la Geometría en Bachillerato desde dos dimensiones: una enfocada directamente a la enseanza de la Geometría y la otra desde una perspectiva que abarca la planificaci3n.

Prácticas de enseñanza de la Geometría en Bachillerato	Dimensi3n 1	a. Prácticas de representaci3n material
		b. Práctica de transformaci3n
	Dimensi3n 2	c. Práctica invisible

Prácticas de representaci3n material

Las prácticas de representaci3n material atienden al empleo de recursos didácticos en el aula como soporte para el desarrollo de habilidades tales como la visualizaci3n, la abstracci3n, la elaboraci3n de conjeturas y la argumentaci3n, entre otras. Este tipo de prácticas forma parte de un cambio que se viene presentando en el Bachillerato en cuanto a las formas de abordaje de los contenidos geométricos.

Por un lado, se busca favorecer los procesos de aprendizaje. Se presenta un fuerte inter3s por lograr una correcta selecci3n y organizaci3n de actividades de modo que los contenidos geométricos sean presentados en forma secuencial y escalonada.

Por el otro, existe una enorme preocupaci3n por los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes que participaron de la investigaci3n entienden que la actividad intelectual y de reflexi3n que los estudiantes realicen durante el proceso de aprehensi3n de los conocimientos favorece el tránsito por los diferentes procesos de pensamiento -el pasaje de lo concreto a lo abstracto-.

Se seleccionan estrategias que integren trabajos grupales, se promueve la discusi3n y argumentaci3n de ideas y se entiende que representar materialmente el objeto geométrico con el que se est3 trabajando es el medio para lograrlo.

Los profesores de Bachillerato sujetos de esta investigación buscan proponer actividades que impliquen el empleo de recursos didácticos, particularmente software educativo con la finalidad de representar las situaciones propuestas. El objeto geométrico, un objeto perteneciente a un espacio construido desde una teoría, es representado materialmente a partir de un recurso didáctico. Estos actuarían a modo de sustento para la actividad intelectual que el estudiante ha de realizar para la construcción de los conceptos.

En la representación material a través de un recurso didáctico (materiales concretos, materiales tradicionales, software educativo, entre otros) el objeto geométrico que se desea abordar es presentado por docentes de los cursos más avanzados de Educación Secundaria como soporte de inicio para el desarrollo de habilidades como la visualización, la abstracción, la elaboración de conjeturas y la argumentación.

Prácticas de transformación

Estas prácticas forman parte de acciones realizadas con el fin de transformar las metodologías de abordaje de las demostraciones y las prácticas argumentativas.

Se busca romper con el modelo educativo tradicional que hasta el momento parecería continuar presente en las aulas de Bachillerato. El rol protagónico del profesor sufre un quiebre comenzando a cobrar fuerza la voz del estudiante.

Los docentes buscan desvincular los lazos que los unen a sus experiencias como estudiantes, para lo que presentan modos alternativos para el tratamiento de las demostraciones. Trabajo en grupos, resolución de problemas, trabajo con fichas, empleo de recursos didácticos, entre otros, son algunas de las estrategias propuestas en el aula para que los estudiantes aprendan el funcionamiento del razonamiento deductivo.

Comienzan a implementarse actividades de enseñanza que obliguen a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la propuesta tomando en consideración sus conocimientos previos. Se plantean situaciones que impliquen la discusión e intercambio de ideas y permitan al alumno arribar a las conclusiones deseadas mediante la elaboración y contrastación de conjeturas.

Práctica invisible

En el estudio realizado se halló que una de las tareas que parecería ser de menor agrado para los docentes es la de registrar en forma escrita un plan de intencionalidades a seguir a lo largo del año -metodologías de trabajo, recursos a implementar, estrategias de enseñanza- con el fin de cumplir con los objetivos propuestos en cada curso.

De cierto modo estos docentes parecían no interesarse en la construcción de un plan anual que diera cuenta del proceso reflexivo realizado al momento de plasmar qué hacer en el aula y cómo llevar a cabo tal labor. Sin embargo, se halló que este aspecto se presentaba bajo una apariencia un tanto distorsionada de la realidad. A pesar de la ausencia de registro de dichas intencionalidades, el proceso de reflexión, autonomía pedagógica y libertad en cuanto a la toma de decisiones del accionar en el aula era una práctica realizada en forma habitual por este grupo de docentes.

Trabajar en forma coordinada, discutir propuestas de enseñanza, fundamentar contenidos a priorizar, intercambiar experiencias de aula, analizar y seleccionar estrategias metodológicas, entre otras, son prácticas habituales para los docentes de Bachillerato al momento de enfrentarse al tratamiento de contenidos geométricos. Pero por algún motivo el plan anual no siempre es visto como el espacio donde plasmar estas acciones de trabajo, por lo que este proceso reflexivo parecería constituirse en una práctica invisible ante los ojos de un observador ajeno a esta realidad.

Consideraciones finales

Los datos recogidos y analizados durante esta investigación permiten concluir que en el ámbito educativo se detecta una tendencia al cambio en cuanto a la metodología de abordaje de las prácticas de enseñanza de la Geometría en los niveles superiores de Educación Media. La caracterización presentada en este estudio sobre las prácticas de enseñanza permitió rescatar una Geometría que parecía estar olvidada y sin brillo e hizo posible acercar una visión positiva de las formas de tratamiento de los contenidos geométricos en Bachillerato.

Sin embargo, finalizando el trabajo se presentaron nuevas inquietudes en las cuales se debía ahondar. Muchas de las cuestiones de las cuales se valían los docentes sujetos de esta investigación para la enseñanza de los contenidos geométricos mostraron puntos de encuentro con las estrategias y metodologías de enseñanza usualmente empleadas en Ciclo Básico. En este orden de cosas, ¿podría decirse que existe una “ciclobasicalización” del Bachillerato? En este sentido se estaría introduciendo el término “ciclobasicalización” para hacer referencia a si las metodologías de abordaje de la Geometría en Ciclo Básico y en Bachillerato son las mismas. En tal caso, las estrategias de enseñanza empleadas en ambos ciclos educativos ¿son las mismas? Y de ser así, ¿cómo se implementa su uso?

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES). (2010) Planes y programas: Ajustes 2010 Programas de Matemática de Bachillerato. Reformulación 2006. Accedido el 10/07/2012, desde <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/ajustesprogrmat2010/ajustes2010progrmatdivcientifica5ref2006.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dirección Sectorial de Planificación Educativa Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (2007). La enseñanza y los aprendizajes de matemática en el primer ciclo de educación media. Montevideo: Tradinco S.A.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2011). La evaluación de la Competencia Matemática PISA 2012. Accedido el 02/04/2013, desde <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Matematica%20en%20PISA%202012.pdf>

Azcárate, C. (2003). Definiciones, demostraciones, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? En: Ponencia en las X JAEM. Accedido el 10/02/2012, desde http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_40/nr_456/a_6218/6218.pdf

Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Camilloni, A.; Davini, C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & Barco, S. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Godino, J.; Gómez, B.; Gutiérrez, Á. & Rico, L. (1999). Área de conocimiento: Didáctica de la Matemática. Madrid: Síntesis.

Godino, J. & Recio, Á. (2001). Significados institucionales de la demostración. Implicaciones para la educación Matemática. Accedido el 03/02/12, desde <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v19n3p405.pdf>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación Social. 5ta Ed. México: Mac Graw Hill.

Itzcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Martínez Recio, A. (2001). La demostración en matemática. Una aproximación epistemológica y didáctica. Universidad de Córdoba. Accedido el 04/04/2012, desde <http://scholar.google.com/scholar?q=demostraci%C3%B3n+en+matematicaa&hl=es&lr>

Rodríguez Ruiz, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. LA I+D QUE TENEMOS. 31. Accedido el 01/11/12, desde <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Torre de la, E. (2003). Didáctica de la geometría y demostración de propiedades. Accedido el 18/02/2012, desde <http://www.uv.es/apregeom/archivos2/DeLaTorre03.pdf>

Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Notas

¹La Educación Secundaria en el Uruguay se encuentra dividida en dos tramos denominados “ciclos educativos”. El primero, Educación Básica o Ciclo Básico, con una duración de tres años, a la que asisten alumnos que han finalizado la Primaria. La finalización del tercer año de Ciclo Básico es considerada como el tramo educativo obligatorio a ser realizado por un estudiante uruguayo. El segundo ciclo, denominado Bachillerato, con la misma duración que el anterior, al que concurren estudiantes que desean culminar sus estudios secundarios y el cual habilita a continuar estudios terciarios.

²Modelización Matemática: Transformación de una situación problema presente en un contexto real en un problema matemático. Mediante el empleo de una serie de herramientas y procedimientos se llega a un resultado que se ajusta al problema formulado matemáticamente. Éstos han de ser interpretados en contexto inicial con el fin de determinar la validez o no de la solución obtenida matemáticamente dentro del contexto que dio origen al problema (PISA, 2012).

Próxima convocatoria a artículos

Para el próximo Número 21 a publicarse en el año 2015, se reciben:

- Artículos para la sección “Reflexiones compartidas” que buscan promover el trabajo en coautoría de investigadores experimentados y estudiantes de Posgrados en Educación;
- Artículos para la sección “Temas de investigación” que difunden la producción de investigadores de centros académicos nacionales e internacionales.

Los artículos pueden presentarse en castellano, inglés o portugués y deben cumplir las normas de Cuadernos de Investigación Educativa que figuran en el presente número. Para consultas y dudas relacionadas con esta convocatoria se puede escribir a la siguiente dirección de correo electrónico: ie@ort.edu.uy

Inicio del plazo para la recepción de originales: 1/09/2014

Cierre del plazo para la presentación de originales: 24/03/2015

Normas para la presentación de Artículos

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a: ie@ort.edu.uy.

Los artículos se enviarán en formato Word. La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual debe enviarse en formato PDF.

II. Presentación

Los autores observarán las siguientes normas:

1. Carta de autoría (1), presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán una carta siguiendo el siguiente modelo:

El/los autores certificamos que este trabajo no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista. Aceptamos las normas de publicación de la Revista. Asimismo transferimos gratuitamente los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo a la Revista Cuadernos de Investigación Educativa para editar, publicar en cualquier soporte (papel y digital) y difundir públicamente para su consulta y/o descarga en línea de su contenido. De igual modo se autoriza comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida citación de la publicación inicial de la obra en esta revista.

2. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org).

a) Nombre del archivo. El artículo se presentará en un archivo titulado: `articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable`. Debe asegurarse de que se adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

b) Formato. El artículo deberá cumplir con las siguientes normas de formato.

c) Idioma: castellano, inglés o portugués.

d) Extensión:

- Investigaciones y estudios: máximo 8.000 palabras.

- Ensayos, informes y experiencias: máximo 4.000 palabras.

e) Tipografía: Times New Roman 12 pts.

Interlineado: sencillo. No habrá espacios en blanco entre párrafos.

f) Título. Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en el idioma de escritura y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas extraídas, de ser posible del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center).

g) Resumen. Se incluirá en el idioma de redacción (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: Introducción, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; Metodología, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); Resultados, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y Discusión o conclusiones.

h) Palabras clave. Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en el idioma de escritura y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos. Las palabras clave serán extraídas del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center). <http://eric.ed.gov>

i) Extensión. En el caso de investigaciones o estudios, la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (idioma de redacción e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

j) Estructura. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

k) Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

l) Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

m) Notas a pie de página. Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.

n) Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas". Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA. Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas". Algunos ejemplos de citas más frecuentes son:

Cita de un libro

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.

Cita de un capítulo en un libro

Maggio, M. (2005). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En Litwin, E. (Comp.), Tecnología educativa (pp. 25-39), Buenos Aires, Paidós.

Cita de un artículo en una revista

Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, (29), 31-54.

Pueden encontrarse más ejemplos de citación en <http://www.ort.edu.uy/ie/cuadernos>

III. Proceso editorial

1. Recepción de artículos. La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. Sistema de revisión por pares (peer review). Se asignarán dos revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación de la Revista Cuadernos de Investigación Educativa. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores recibirán un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.

3. Criterios de selección de revisores. La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional.

4. Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Presentación: redacción y organización
- b) Originalidad
- c) Relevancia para la resolución de problemas concretos
- d) Actualidad y novedad
- e) Significación para el avance del conocimiento científico
- f) Validez científica y calidad metodológica.

Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo. Si el autor de un artículo aceptado deseara revisar las primeras pruebas de imprenta del mismo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la revista.

Instituto de Educación

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fundado en el año 1980 genera investigación educativa, desarrolla postgrados universitarios e impulsa actividades de extensión universitaria. Es en ese marco que se edita y difunde desde el año 1997 la revista arbitrada Cuadernos de Investigación Educativa la cual es gestionada académicamente por un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional.

Cuadernos de Investigación Educativa reúne destacados artículos en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente y las políticas educativas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. Otros aportes provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano o en inglés que podrán ser investigaciones de carácter empírico, revisiones de literatura y reflexiones teóricas de calidad (especialmente meta-análisis), descripciones de procesos de cambio y mejora y experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.



Educando para la vida

Cuareim 1451 Tel. 2908 93 24 Tel/Fax 2908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy