

REXE

“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”

Vol. 13, No. 25, enero-julio, 2014

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc, Latindex

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

Gráfica portada e interiores

Fotografía: Abimelech Rodríguez Migueles

Escuela Armando Arancibia Olivos G-501

Isla Mocha, comuna de Lebu, Chile

ISSN 0717 - 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)

Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541

Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.

Av. Colón 7845, Hualpén, Chile

Julio de 2014



REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN”**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 13, No. 25, enero-julio, 2014

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Editora

Dra. Donatila Ferrada Torres

Consejo Editorial

- Dr. Rolando Pinto Contreras**, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Mitzi Benítez Vega, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.
Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
Dr. Guillermo Williamson Castro, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Consultores Externos

- Dr. Agustín Escolano Benito**, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.
Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, Granada, España.
Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.
Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Consejo de Redacción

- Dra. Marcela Bizama Muñoz**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número

Mónica Pérez Cervantes (Universidad del Magdalena, Colombia), Inmaculada Montero García (Universidad de Granada, España), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Nancy Castillo Valenzuela (Universidad del Bío Bío, Chile), Juan Mansilla Sepúlveda (Universidad Católica de Temuco, Chile), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España), Víctor San Martín Ramírez (Universidad Católica del Maule, Chile), Carolina Villagra Bravo (Universidad Católica de Temuco, Chile), Marcela Gaete (Universidad de Chile, Chile), Andrés Troncoso Ávila (Universidad de Concepción, Chile), Maite Arandia Loroño (Universidad del País Vasco, España), Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Valencia, España), Alejandro Pedreros Matta (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Carla Muñoz Valenzuela (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Irma Lagos Herrera (Universidad de Concepción, Chile), Roseli Rodrigues de Mello (Universidad Federal de San Carlos, Brasil), Alejandro Villalobos Martínez (Universidad Católica del Maule, Chile), Martín Aiello (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina), Carlos Martínez Méndez (Universidad De Los Lagos, Chile), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Omar Iván Gavotto Nogales (Universidad del Valle de México, México), Nancy Zamorano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Fabio Scorsolini-Comin (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil), Claudio Muñoz Ibaceta (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), María José Alonso Olea (Universidad del País Vasco, España), Ana María Soto Bustamante (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Manuel Bastías (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Guillermo Andrés Rodríguez Molina (Universidad de Concepción, Chile), Marco Antonio Ramis (Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile), Mónica Insaurralde (Universidad Nacional de Luján, Argentina), Antonio Salinas Zapata (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), Joshua David Yaikin Almagià (Universidad de Concepción, Chile), Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos, España), Domingo Asún (Universidad Católica de Valparaíso, Chile), María Alicia Zabala Berbená (Universidad de Guanajuato, México), Eugenio Saavedra Guajardo (Universidad Católica del Maule, Chile), José Gabriel Brauchy (Universidad del Bío Bío, Chile), Teresa Terrón-Caro (Universidad Pablo de Olavide, España), Patricia Delgado Granados (Universidad de Sevilla, España), Andrea Garrido (Universidad San Sebastián, Chile), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Aníbal Godoy Ortiz (Escuela Superior Técnica / Escuela de Guerra Naval, Argentina), Alicia Escribano González (Universidad de Castilla-La Mancha, España), Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia, España), Eva Reyes Gacitúa (Universidad Católica del Norte, Chile), Marisol Álvarez (Universidad del Mar, Chile), Fabián González Calderón (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), María Pía Godoy Bello (Universidad de La Frontera, Chile), Myriam Díaz Yáñez (Universidad Católica del Maule, Chile), Johanna Camacho González (Universidad de Chile, Chile), Graciela Rubio (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), André Marie Hubert Robinet (Universidad Católica del Norte, Chile).

Producción Editorial

Corrección en español

Camila Chandía San Martín

Corrección en inglés

María Gabriela Valenzuela Farías

Secretaría Técnica, Diseño y Maquetación

José David Alarcón Araneda

Editor Digital

José David Alarcón Araneda

SUMARIO

PRESENTACIÓN	8
SECCIÓN INVESTIGACIÓN	
ABIMELECH RODRÍGUEZ MIGUELES; ARNALDO HERNÁNDEZ YULCERÁN Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado	13
EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA; MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO; JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA Autoevaluación de las competencias docentes en los posgrados de administración del Instituto Politécnico Nacional	33
MARÍA VERÓNICA GARCÍA OQUENDO; IVÁN ALEJANDRO RUEDA FIERRO; JORGE PATRICIO ALTAMIRANO CUMBAJÍN; ENRIQUE GEA IZQUIERDO Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario	49
ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE; MARGARITA OPAZO SALVATIERRA; DANIEL SÁEZ SOTOMAYOR El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas	67
RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ; RICARDO GONZÁLEZ MÉNDEZ; MAURICIO MILLA FLORES Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011	81
JULIO HERMINIO PIMIENTA PRIETO; JAVIER FERNÁNDEZ DE CASTRO DE LEÓN El pensamiento de los estudiantes de un doctorado en educación. Una valoración del programa	95
TERESA GONZÁLEZ PÉREZ Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas	107
ANTONI ARASANZ MAYOLAS Análisis de la nueva ley de educación en España	125
SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
CARLOS OSSA CORNEJO Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela?	153
SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
AMNIA YUDET ORTEGA MARTÍNEZ; FÉLIX DÍAZ POMPA; CARLOS MIGUEL MARTÍNEZ PÉREZ; EDUVIGES MINGUI CARBONELL La educación desde el enfoque interdisciplinar. Un reto para la educación de adultos	167

CONTENTS

PRESENTATION	8
RESEARCH SECTION	
ABIMELECH RODRÍGUEZ MIGUELES; ARNALDO HERNÁNDEZ YULCERÁN Demystifying certain biases about self-assessment and peer-assessment on students' learning	13
EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA; MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO; JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA Self - assessment of the graduate teachers skills in the administration National Polytechnic Institute	33
MARÍA VERÓNICA GARCÍA OQUENDO; IVÁN ALEJANDRO RUEDA FIERRO; JORGE PATRICIO ALTAMIRANO CUMBAJÍN; ENRIQUE GEA IZQUIERDO The impact of the training process in the development of competences in university instructors	49
ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE; MARGARITA OPAZO SALVATIERRA; DANIEL SÁEZ SOTOMAYOR The university professor: pedagogical skills to teach, and the preception of the participants	67
RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ; RICARDO GONZÁLEZ MÉNDEZ; MAURICIO MILLA FLORES Predictive capacity of academic performance selection factors and learning, in elementary and mathematics teaching students, from a traditional university in the Biobío Region, 2011	81
JULIO HERMINIO PIMIENTA PRIETO; JAVIER FERNÁNDEZ DE CASTRO DE LEÓN Thoughts of the educational doctorate students, an evaluation of the program	95
TERESA GONZÁLEZ PÉREZ Spanish teachers women under Franco dictatorship. The forgotten actors	107
ANTONI ARASANZ MAYOLAS Analysis of the new educational act in Spain	125
STUDY AND DISCUSSION SECTION	
CARLOS OSSA CORNEJO School integration: student's change or school's change?	153
SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES	
AMNIA YUDET ORTEGA MARTÍNEZ; FÉLIX DÍAZ POMPA; CARLOS MIGUEL MARTÍNEZ PÉREZ; EDUVIGES MINGUI CARBONELL The education from the interdisciplinary approach. A challenge for adults' education	167

PRESENTACIÓN

El presente volumen 13, número 25 de REXE corresponde al primer semestre, periodo enero-julio del año 2014, con un contenido total de 10 artículos, distribuidos en sus tres secciones, priorizando la sección Investigación, dado el carácter científico que ha definido la revista, con 8 de ellos y los dos restantes en la sección Estudios y Debates y la sección Experiencias Pedagógicas, respectivamente. Este conjunto de artículos cubren una gran diversidad geográfica, representada por autores mexicanos, ecuatorianos, cubanos, españoles y chilenos, así como también comprenden una gran diversidad de temáticas entre ellos. De esta forma, abordan temas de evaluación de aula, perfiles docentes universitarios, comportamiento académico estudiantil de pregrado, definición de política educativa estatal y recuperación de la memoria histórica a través de biografías de maestras, entre otros.

En la idea de colaborar en la orientación de la lectura, ofrecemos una breve descripción de los artículos por sección, sin pretender adelantar mayores procesos interpretativos sino solo insinuar la ruta semántica que comprende cada uno, a fin de provocar la curiosidad por completar dichos procesos desde los propios lectores.

La organización de la Sección Investigación, obedece a una secuencia de proximidad temática de los artículos seleccionados en el presente número. Así, el primero de ellos aborda la temática de evaluación educativa al interior del aula, los tres siguientes lo hacen definiendo las competencias docentes del profesorado universitarios, los dos que siguen refieren al desempeño de estudiantes universitarios y los dos últimos a temáticas generales de educación en el marco educativo español.

En la temática evaluativa a nivel de enseñanza básica en el sistema educativo chileno se encuentra el primer artículo de autoría de Abimalech Rodríguez y Arnaldo Hernández, quienes, a través de un estudio cualitativo, se sumergen en los procesos de coevaluación y autoevaluación en el aula fundamentándose desde el constructivismo y por medio de un estudio de caso inclusivo, que les permite construir categorías para sostener la importancia de ambos procesos en el aprendizaje de los escolares y la forma en que ello tributa con valiosa información, a la mejora del propio proceso pedagógico por parte de la docente encargada de aula. Este estudio, les permite a sus autores desmitificar el uso de estas herramientas como base del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva del docente como de la de sus apoderados.

Los siguientes tres artículos se encuentran en la temática de la docencia universitaria. El primero de ellos a nivel de la educación superior mexicana, de autoría de Edgar Cardoso, María Cerecedo y José Ramos, quienes desde un estudio cuantitativo y desde el marco del modelo de formación basado en competencias indagan -por medio de la autoevaluación que realizan los docentes de postgrado en administración- las competencias de docencia, investigación, planeación, evaluación e incorporación de TIC, cuyos resultados les permiten levantar un diagnóstico que puede orientar futuras acciones en este nivel de formación. El segundo de ellos, de autoría de María García, Iván Rueda, Jorge Altamirano y Enrique Gea, desde el mismo marco teórico referencial del modelo basado en competencias estudian, a través de un diseño cuantitativo, un conjunto de competencias que debieran tener los docentes universitarios ecuatorianos relacionándolas con los cursos

PRESENTACIÓN

de capacitación impartidos desde la institución en que laboran, no encontrando relación significativa entre ellas, lo cual los lleva a discutir la pertinencia de dichas capacitaciones, la dedicación horaria de estas, la escasa relación con las necesidades que tienen dichos docentes, entre otras cuestiones. El tercero de estos artículos corresponde al trabajo de Alejandro Sepúlveda, Margarita Opazo y Daniel Sáez, quienes, por medio de un estudio mixto (con fuerte énfasis en lo cuantitativo), identifican las principales capacidades pedagógicas que debiera tener un académico universitario desde la propia opinión de quienes ejercen docencia en pedagogía separados en docentes (sin título de pedagogo) y profesores (con título de pedagogo) y estudiantes de último año de pedagogía en dos universidades chilenas. Los datos los llevan a establecer correspondencia entre estos tres tipos de agentes en relación con algunas capacidades y a discrepar en otras.

Los siguientes dos artículos encuentran relación con la docencia universitaria de forma indirecta, toda vez que la mirada es desde los estudiantes. El primero, desde la identificación de factores que portan éstos al momento de ingresar a estudiar una carrera de pregrado y el segundo, desde la valoración que realizan los estudiantes de doctorado en relación al programa que cursan. Así, encontramos el artículo de autoría de Raúl Pizarro, Ricardo González y Mauricio Milla quienes por medio de un estudio cuantitativo de análisis multivariado establecen correlaciones entre los factores de selección para la admisión universitaria, como la Prueba de Selección Universitaria chilena y el promedio de enseñanza media obtenidos por estudiantes de pedagogía en educación básica y pedagogía media en matemáticas respecto de los rendimientos académicos alcanzados por estos durante el primer semestre de universidad. Sus hallazgos evidencian de forma consistente y significativa esta relación, llevando a sus autores, a identificarlas como variables predictivas del desempeño académico de estos estudiantes. El otro artículo es de autoría de Julio Pimienta y Javier Fernández, quienes por medio de una investigación cualitativa realizan un estudio acerca de la valoración que tienen los estudiantes de doctorado, de una universidad mexicana, respecto de su proceso de formación, lo cual les permite levantar un conjunto de categorías que organizan desde dimensiones positivas y negativas que van dando cuenta de las fortalezas y las debilidades como insumos básicos para impactar la mejora de dicho proceso formativo.

Finalmente, los últimos dos artículos de la sección de investigación, dicen relación con el contexto educativo español. El primero, refiere al protagonismo de las maestras españolas durante el franquismo y el segundo, refiere al cambio de la ley de educación en ese país. Así, el artículo de Teresa González, a través de un estudio cualitativo histórico-biográfico, realiza una reconstrucción de la vida de las maestras del periodo franquista que, por medio de narrativas, van mostrando los hallazgos en torno al rol social y al rol de género exigido en la época en que ellas formaron parte y que cumplieron de forma escasamente reflexiva algunas y de forma más críticas otras. Sin embargo, todas ellas, contribuyeron a los procesos de alfabetización y escolarización que cambiaron la sociedad española de la época. Por su parte, el artículo de Antoni Arasanz, mediante un estudio documental, analiza el proyecto de la nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) española que persigue reemplazar la antigua ley orgánica de educación (LOE) que, entre sus modificaciones, pasa de una relación horizontal entre el Estado y las Comunidades Autónomas a una relación vertical donde el primero fija normativas que

homogenizan contenidos, horarios, criterios y formas de evaluación para todo el territorio nacional, fijando asignaturas para la enseñanza básica, media y bachillerato, con lo cual el control de todo el sistema educativo queda en manos del Estado.

La siguiente sección que organiza las contribuciones recibidas en REXE, es Estudios y Debates, la cual presenta, en este número, el artículo de autoría de Carlos Ossa, quien pone en discusión la integración escolar en el sistema educativo chileno desde varios niveles de análisis, entre ellos, el político, el epistemológico y el social, de tal forma de iniciar una discusión sobre la concepción o racionalidad en la cual se asienta la integración escolar, confrontando y articulándose con la propuesta de inclusión escolar. De allí entonces, circula en torno a pensar al sujeto y la escuela sobre estos conceptos de integración e inclusión escolar desde la racionalidad que les subyace. De forma tal que cuando se les comprende desde una racionalidad técnica, los limita, en cambio cuando se les comprende desde una hermenéutica crítica, se abren a procesos con potencial innovador.

La última Sección que incluye REXE en este número es la de Experiencias Pedagógicas, que en esta ocasión presenta el artículo de autoría de Amnia Ortega y Félix Díaz, quienes documentan la experiencia de la educación de adultos cubana que rota desde un quehacer centrado en la disciplina hacia uno centrado en la interdisciplinariedad, usando como ejemplo las ciencias naturales. Desde este marco de acción y a la base una revisión teórica que sustenta el trabajo interdisciplinario en la escuela de adultos, además de varios niveles de integración que les permitirían establecer las relaciones entre las disciplinas que denominan integración para sí, integración en sí e integración en la práctica, proponen una novedosa metodología que integra lo cognitivo, lo laboral y lo social en lo cual se encuentra inmerso el sujeto que aprende, y desde allí se propone desarrollar el quehacer pedagógico interdisciplinario, para culminar finalmente con la etapa de evaluación de la propuesta. Esta pedagogía interdisciplinaria vendría a resolver los actuales procesos de formación del profesorado que previamente ha sido formado disciplinariamente.

De esta forma queda abierta la posibilidad de disfrutar la diversidad de marcos teóricos y metodológicos que tan generosamente nos comparten sus autores y que nos permiten a todos y todas comparar, ampliar y reflexionar nuestras propias miradas que, aunque coincidan en muchos aspectos, nos posicionan en contextos culturales, sociales e históricos diversos que solo pueden enriquecernos.

DRA. DONATILA FERRADA TORRES
Editora



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

DESMITIFICANDO ALGUNOS SESGOS DE LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

DEMYSTIFYING CERTAIN BIASES ABOUT SELF- ASSESSMENT AND PEER-ASSESSMENT ON STUDENTS' LEARNING

ABIMELECH RODRÍGUEZ MIGUELES¹

Escuela Armando Arancibia Olivos G-501
Isla Mocha, comuna de Lebu, Chile
arodriguezmiguieles@gmail.com

ARNALDO HERNÁNDEZ YULCERÁN²

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
arnaldohy@gmail.com

Recibido: 26/09/2012 Aceptado: 05/05/2014

RESUMEN

En este último tiempo, la educación Chilena ha pasado por una serie de cambios basados en enfoques constructivistas del aprendizaje, el cual le otorga al alumno un rol más activo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta premisa, este artículo presenta un estudio que tiene por objetivo determinar el impacto que tienen las diferentes modalidades evaluativas (autoevaluación-coevaluación), tanto en el docente como en sus alumnos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de derribar ciertos sesgos que acompañan a estas prácticas evaluativas. La investigación se enmarca dentro de un paradigma de investigación cualitativa de corte fenomenológico, que se desarrolla a través de un estudio de caso único. Los resultados reflejan claramente que, a medida que se apliquen en forma metódica y sistemática, estas modalidades evaluativas se concebirán como instancias de regulación y autorregulación de los aprendizajes desde la visión de ambos agentes evaluadores.

PALABRAS CLAVE

AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN, CALIFICACIÓN, AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, AGENTES EVALUADORES

ABSTRACT

In recent times, Chilean education has undergone a series of changes based on constructivist learning approaches, which grants the student a more active role in the teaching-learning process. Under this premise, this paper presents a study that has been designed to determine the impact of different evaluative

1 Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2 Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magister mención Currículo Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

methods made by teachers and students (self and peer assessment) in the teaching-learning process, and to demolish certain biases that accompany these assessment practices. The investigation is part of a qualitative and phenomenological research paradigm that is developed on a single case study. The results clearly show that, as they are applied in a methodical and evaluative system, these modalities will be designed as instances of regulation and self-regulation of learning from the perspective of both evaluative agents.

KEY WORDS

SELF-ASSESSMENT, PEER-ASSESSMENT, GRADE, LEARNING SELF-REGULATION, EVALUATIVE AGENTS

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo internacional y nacional, el paradigma constructivista se ha ido consolidando en un elemento central, tanto en las políticas educativas gubernamentales como en la formación inicial docente, lo que se materializa en las distintas reformas educativas. Sin embargo, todavía existen prácticas pedagógicas orientadas hacia el modelo tradicional de enseñanza, contradiciéndose así con los lineamientos de la reforma educativa (Ahumada, 2002; Contreras, 2006). La situación anterior se refleja con claridad en los procesos evaluativos que realizan los docentes, donde el papel de evaluar se reduce a una simple comprobación de los objetivos preestablecidos, lo que conlleva al alumno a una pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que se hace importante llevar a cabo una de las principales máximas del constructivismo, que es otorgar un papel protagónico al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y específicamente, en el área de la evaluación a través de la Autoevaluación y Coevaluación.

La aplicación de estas modalidades evaluativas es casi inexistente o incipiente debido a una serie de sesgos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado, que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente en el caso de transformarse en calificación, estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación. Esto último también se reflejaría en el actuar de los estudiantes de educación superior, pues se plantea que la mayoría de los universitarios no realiza la autoevaluación y/o coevaluación como procesos de reflexión de los aprendizajes logrados durante el periodo lectivo, sino más bien estarían influenciados por la presión de aprobar las asignaturas o sustentados en otros fines que se alejan del objetivo esencial de estos procesos.

Frente a este escenario jerárquico donde el docente ha sido el único “agente evaluador por excelencia”, surgen la Autoevaluación y Coevaluación como instancias democráticas que darán voz, participación y autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, y como una manera de contribuir al aumento de estas prácticas evaluativas, es que se hace imprescindible indagar sobre el tema, para así generar conocimiento que ayude a despejar algunos “mitos” en cuanto a su uso y utilidad. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado.

PROBLEMATIZACIÓN

La reforma educativa concebida en la década de los 90 y el reciente ajuste curricular realizado en el 2009, se fundamentan en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar, por lo tanto, la práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar (Barberá, 1999). Pero esta situación no se refleja con claridad en los procesos evaluativos que realizan los docentes, donde el papel de evaluar está centrado en el producto y en constatar la reproducción de unidades de información que conllevan a aprendizajes memorísticos.

Además, la investigación señala que, al analizar en profundidad las características y finalidades de las actividades de evaluación que se aplican en el aula, se puede reconocer cuál es el *“modelo didáctico del que enseña”*, convirtiéndose así en uno de los elementos influyentes de la enseñanza, ya que los estudiantes estudian en función de lo que se pide y cómo se pide en la evaluación. Un profesor puede verbalizar unos determinados objetivos, pero los alumnos sólo reconocen aquellos que se reflejan en la evaluación. Siendo éste último aspecto relevante por sus implicancias prácticas, *“pues algunos docentes afirman actuar bajo un cierto paradigma pero que al momento de evaluar se constituye en otro, muy distante del que se declaraba inicialmente”* En ese sentido, es la *evaluación la variable que más condiciona el desarrollo y la aplicación de un currículo* (San Martí y Alimenti, 2004, p. 120).

Esta incongruencia entre la metodología empleada en el aula y la evaluación de los aprendizajes ha revelado que la evaluación es uno de los elementos *“sagrados”* del profesor por conferirle un poder y autoridad, en otras palabras, se constituye en una potestad unidireccional (Santos, 1995). Idea que contrasta con el principio fundamental del constructivismo que es otorgar un papel protagónico al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como lo señala Ander-Egg (1996, p. 292) *“el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible, afirmación que es una verdad de sentido común, pero ésta es una idea que el constructivismo enfatiza de manera particular al considerar que el sujeto que aprende debe ser activo y participante en el proceso mismo de adquisición de conocimiento”*.

Por lo tanto, y en congruencia con la idea medular del constructivismo, la participación del alumno también debiera traducirse en las instancias de evaluación. Desde esta visión *“la evaluación ha de dar voz a los que participan e, incluso, representar la voz de quienes no tienen la posibilidad de acceder a esas actividades.”* (Santos, 1995, p. 62).

Siguiendo los mismos lineamientos en los cuales la evaluación ha ido evolucionando en función de abarcar el acto educativo en su totalidad, Castillo y Cabrerizo (2003, p. 11) plantean:

“En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa”.

Para responder a esta nueva visión evaluativa aparecen como alternativas concretas, las denominadas instancias de Autoevaluación y Coevaluación, por no ser tan jerarquizadas como las tradicionales en donde el profesor es el único agente evaluador y, principalmente porque el “alumno toma conciencia de lo aprendido”.

La Autoevaluación es definida, según Castillo y Cabrerizo (2003, p. 87) como“(...) una modalidad de evaluación que consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”.

Si bien, en esta definición, el autor enfatiza la participación y el proceso que realiza el alumno al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, no hace mención a los beneficios que se pueden alcanzar a través de esta práctica tanto para el alumnado, como para la enseñanza en general. Tal como agrega Santos (1995, p. 62) “La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Ambas definiciones se complementan y nos dan una visión más globalizada de lo que es la Autoevaluación y su incidencia en el quehacer educativo.

Por otro lado, la Coevaluación según Topping (1998) citado por Jiménez y Llitjós, (2006) está definida como la “disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus”.

Aunque existen diversas definiciones sobre Coevaluación y, en algunos casos, estas sólo difieren en su denominación, la que sintetiza de forma más concreta su esencia, y la más utilizada, es la que señala Castillo y Cabrerizo (2003, p. 91) entendiéndola como“... Una evaluación grupal y entre pares, que realizan los alumnos de su trabajo”.

En la actualidad, y como parte de la formación inicial docente, se reconoce que ambas modalidades evaluativas brindan mayor protagonismo al alumnado, sin embargo durante las prácticas pedagógicas de los investigadores se ha constatado su inaplicación, motivada, en la mayoría de los casos por una serie de sesgos o mitos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado y que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez, estarían incapacitados para su uso.

Además, algunos docentes en ejercicio señalan que cuando estas modalidades evaluativas derivan en calificación son utilizadas con intereses propios asociados a la obtención de una buena nota. Antecedente válido también para la educación superior, debido a que los estudiantes carecen de experiencias previas con estos tipos de evaluaciones, desconociéndose así a estos procesos como una instancia más de aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Desde la corriente constructivista, se consideran las ideas y experiencias previas de los alumnos, así como los distintos contextos. También, los avances apuntan a un mayor protagonismo por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una participación activa en las instancias de evaluación, requisito imprescindible para poder implementar un modelo evaluativo sustentado en la autorregulación de los aprendizajes.

En consecuencia, y a partir de la Reforma de la Educación en Chile, sustentada en un

enfoque sociocognitivo y cuya raíz emerge desde un paradigma constructivista, la participación del alumnado en los procesos evaluativos ha adquirido un papel importante y esencial (al menos de manera discursiva) en el proceso de enseñanza- aprendizaje en nuestras escuelas, ya que en la estructura de los programas de estudio sólo se menciona, brevemente, que desde el primer nivel se pueden iniciar los primeros pasos de la autoevaluación y evaluación entre pares.

Sin embargo, la realidad devela otra verdad, pues gran parte de los docentes no realiza procesos de Autoevaluación ni menos de Coevaluación. Esto es advertido por Santos Guerra (1995) que compara la evaluación educativa con una “enfermedad” y que, por lo tanto, puede ser estudiada según sus signos, síntomas que producen esta “patología general”. Una de estas patologías es no hacer procesos de autoevaluación, poniendo énfasis en que también los alumnos pueden/deben participar en estos procesos. Una de las principales razones que explicarían esta situación se sustenta en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez, tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente, en el caso de transformarse en calificación estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación sin esfuerzo alguno.

Si bien ambos tipos de evaluaciones comparten un criterio común que justificaría su invalidación, cada una posee sus propios sesgos y dinámicas, dependiendo de cada educador y el contexto específico en el cual se apliquen.

En el caso de la Autoevaluación, hay educadores que sí la realizan, pero con bastante reticencia al momento de analizar la información recogida, es decir, verifican si la calificación que se ha otorgado al alumno corresponde a lo que él constató durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de no ser así, intervienen en el juicio de los estudiantes o, en el mejor de los casos, optan por no considerar la nota dentro del promedio³. Tal como se observa en una investigación realizada en España compuesta por una muestra de 450 profesores señala: en cuanto al tema de la autoevaluación del alumno, la mayoría de los docentes afirman que los discentes de primaria tienen capacidad suficiente para autoevaluarse y que, como tal, ésta debe potenciarse en dicha etapa. Sin embargo, el 52,8% del profesorado afirma que casi nunca suele tomar en consideración la autoevaluación del alumno a la hora de calificarlo. Calatayud, M. (1999). La discusión sobre este último punto no está concluida, ya que existen distintas posturas, tanto a favor como en contra, de que estas modalidades evaluativas generen una calificación.

Sin embargo, esta situación es cuestionable, pues la evidencia que arrojan algunas investigaciones (López y otros, 2006; Ríos y Troncoso, 2003) demuestra lo contrario, indicando que cuando estos procesos evaluativos son realizados de manera sistemática, socializados y asumidos por los estudiantes existe una fuerte correspondencia entre las notas de autocalificación y las notas finales que obtienen estos. Descartándose así la falta de honestidad del alumnado.

Por otro lado, y en estrecha relación con la ausencia de estas prácticas evaluativas du-

3 Esta situación coincide con los resultados de una investigación realizada en España compuesta por una muestra de 450 profesores. Donde se mostró que la mayoría de los docentes considera que los discentes de primaria tienen capacidad suficiente para autoevaluarse y que como tal, ésta debe de potenciarse en dicha etapa. Sin embargo, el 52,8% del profesorado afirma que casi nunca suele tomar en consideración la autoevaluación del alumno a la hora de calificarlo (Calatayud, 1999).

rante la enseñanza básica y media, y desde la experiencia de los investigadores, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes universitarios no realizan la autoevaluación como un proceso de reflexión de los aprendizajes logrados durante el periodo lectivo. Situación que se explicaría debido a que los estudiantes no han tenido experiencia con éste tipo de evaluaciones y, por lo tanto, ya estarían influenciados con la presión de aprobar las asignaturas.

En relación a la Coevaluación se puede decir que es casi inexistente en los distintos niveles que componen el sistema educativo, debido a factores como las relaciones personales y de convivencia (competitividad, amistad, animadversión, etc.) pudiéndosele dar un uso sancionador o facilitador, dependiendo del caso.

En síntesis, la utilización de la Autoevaluación y Coevaluación es un tema contingente, que genera bastante divergencia en el mundo docente, pero a la vez se le reconoce su relevancia en el procedo Enseñanza-Aprendizaje, ya que brinda mayor autonomía al alumno en su aprendizaje, lo que se denomina "Autorregulación de los aprendizajes".

Por lo tanto, se hace imprescindible y necesaria una investigación centrada en este tema, para así generar conocimiento que permita contribuir a desmitificar ciertos sesgos que existen en la aplicación de estas modalidades evaluativas y así poder potenciar el uso de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En consideración a lo planteado precedentemente, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la concepción de un docente y sus alumnos, respecto a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado, en función del uso y la utilidad, en un tercer año básico de un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado en función del uso y la utilidad, en un tercer año básico de un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.

Objetivos Específicos:

1. Describir el uso y la utilidad que da el docente a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado en un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.
2. Describir el uso y la utilidad, que otorgan los estudiantes, a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en un Establecimiento Educacional Particular de la comuna de Hualpén.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma de investigación cualitativa que se desarrolla a través de un estudio de caso único, ya que toma una situación en particular compuesta por un grupo de personas inmersas en un acontecimiento social común (prácticas evaluativas), con el objetivo de conocerla en profundidad, es decir, develar la concepción que subyace de los sujetos involucrados (docente y alumnos) en relación a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Debido a la poca frecuencia con que se utilizan estas prácticas evaluativas, la muestra quedó constituida por un caso único. Cabe señalar que en la elección metodológica a priori se tenía considerado un segundo caso, pero que, al no cumplir con los criterios de selección de la muestra, fue descartado por los investigadores.

El caso único corresponde a un Tercero básico conformado por 32 estudiantes y su profesora jefe, pertenecientes a un Establecimiento Educacional Particular Pagado ubicado en la comuna de Hualpén, octava región del Bío-Bío.

Criterios de selección del caso único

La selección del sujeto en estudio cualitativamente representativo, se realizó a través de una selección intencionada, que responde a los siguientes criterios preestablecidos de elección:

1. Facilidad de acceso al contexto educativo elegido para el estudio.
2. Docente que ejerza su labor pedagógica en primer o segundo ciclo de enseñanza básica y realice los procesos de Autoevaluación y Coevaluación de manera sistemática.
3. Estudiantes que realicen experiencias de Autoevaluación y Coevaluación de manera sistemática.
4. Existencia de documentos escritos (pautas de cotejo o escalas de apreciación) que avalen la aplicación de estas modalidades evaluativas.
5. Que los resultados de estos procesos evaluativos mencionados, se traduzcan en una calificación, es decir, sean parte del promedio.
6. El rapport establecido con la realidad en estudio, es decir, la aceptación o confianza entre investigadores e informantes.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Esta investigación se desarrolla utilizando técnicas de recolección de información de corte etnográfico, tales como la Entrevista semiestructurada y Análisis documental, pues es esencial en este trabajo el recoger información de alto contenido valórico.

Entrada al campo

En la investigación de campo, y en un primer momento, el acercamiento fue preparado a través de un rapport y luego se coordinó en conjunto con el docente encargado del tercer año básico del colegio, las instancias y fechas tentativas para aplicar el instrumento de la entrevista a los alumnos y al docente respectivo, dentro de sus jornadas de clases. Una vez acordadas las fechas tentativas, el equipo de investigadores concurrió al Colegio en dos ocasiones. Las entrevistas se realizaron en dependencias del establecimiento, y se hizo uso del recurso tecnológico grabadora de voz, con previa autorización de los entrevistados, para registrar de forma rápida, clara y completa lo mencionado por cada uno de ellos. Cada entrevista se transcribió para su posterior análisis de contenido.

Análisis Documental

Se considera que el tipo de documentos más habitual en la investigación educativa son las fuentes escritas, que en esta investigación serán los instrumentos evaluativos que utiliza la profesora, tanto para el proceso de Autoevaluación como el de Coevaluación.

Análisis de Contenido

Las categorías y subcategorías que se utilizaron en esta investigación surgieron de los objetivos específicos como del marco teórico existente, sin embargo, en el análisis de la información aparece un aspecto que no estaba considerado y que se constituye en una subcategoría emergente, a la cual se denominó "formación valórica".

Las categorías utilizadas en este estudio corresponden al tipo de categorías especiales porque su uso se enmarca dentro del contexto educativo común para investigadores e investigados (docente y estudiantes).

Una vez finalizada la etapa anterior, se da paso a una segunda fase en la cual se codifican los datos recogidos, mediante la utilización de códigos de tipo literal, quedando así la información recogida más manipulable a la hora de su análisis, las que según sus similitudes o diferencias respecto a su significado, son agrupadas en unidades de datos.

A continuación, se presenta un cuadro con las categorías, subcategorías, tópicos y sus definiciones.

CUADRO DE CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS, TÓPICOS Y SUS DEFINICIONES

Objetivo	Categorías	Subcategorías	Tópicos
Describir el uso y la utilidad que da el docente a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado.	Autoevaluación: Es un proceso donde el alumno reflexiona y evalúa críticamente su aprendizaje, reconociendo sus fortalezas y debilidades.	Funciones: Usos y/o utilidades que le otorgan los sujetos al proceso de Autoevaluación y Coevaluación (docentes y alumnos). Estos pueden ser clasificadas, según su intencionalidad en: Función social, Función Pedagógica, Función de calificación y Función de Objetividad. Subcategoría Emergente Formación valórica: Los procesos de Autoevaluación y Coevaluación promueven una formación valórica a los sujetos que participan de la actividad de enseñanza-aprendizaje	Pedagógica: Corresponde básicamente a la regulación que hacen los educandos, del proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de mejorar el aprendizaje, Social: La Autoevaluación y Coevaluación se caracterizan por ser instancias, donde se promueven la participación y la orientación (reconocimiento de fortalezas, debilidades, progresos, etc.) de los educandos. Calificación: Cuando los procesos de Autoevaluación y Coevaluación se transforman en calificación, existe el resquemor, a que su uso éste relacionado principalmente con la obtención de una buena nota. Objetividad: Se constituye como uno de los principales sesgos que manifiestan los docentes para la inaplicación de estos procesos evaluativos al interior del aula. Aludiendo a que los alumnos no están preparados debido a su corta edad o inmadurez.
Describir el uso y la utilidad, que otorgan los estudiantes, a los procesos de Autoevaluación y Coevaluación.	Coevaluación: Es un proceso de evaluación grupal y entre pares de su trabajo, reconociendo sus fortalezas y debilidades.		

RESULTADOS POR TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Entrevista semiestructurada

Desde el discurso de los educandos, se evidencia que las instancias de Autoevaluación y Coevaluación son utilizadas como un proceso de Autorregulación del aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal, el que conlleva al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades para la consecución de mejores aprendizajes. Aunque, en algunos casos no se declara explícitamente, una acción directa a la superación de las debilidades identificadas.

Respecto a la autoevaluación la mayoría los estudiantes declaran:

“Es buena porque tú te evalúas lo que tú sabes y así vas aprendiendo lo que te cuesta y lo que

no. Para saber lo que tú tienes malo, para lo que no sabes, tener que reforzarlo y lo que sabes reforzarlo igual” (E. 17).

“Yo creo que sirve para que el que está evaluándose sepa en lo que está mejor y lo que tiene que mejorar para que lo haga mejor en la próxima vez y se evalúe correctamente” (E.19).

“Cuando yo me evalué voy viendo lo que me cuesta y no, entonces yo ahí llevo todo lo que me cuesta y lo voy reforzando. Me ha ido mucho mejor gracias a la autoevaluación” (E.17).

Estas mismas valoraciones son reconocidas por los estudiantes en relación al uso de la coevaluación. Tal como se puede observar en el siguiente relato:

“Que hace bien, porque tú puedes saber lo que opinan de lo que tú estás haciendo bien o mal. Para saber lo que tus compañeros opinan de ti, por ejemplo, en una disertación, ellos me evalúan a mí, y yo puedo ver en lo que estoy bien y lo que estoy mal” (E. 4).

“Yo pienso que es buena... también como en la autoevaluación puedo ver en qué me equivoqué, cuáles son mis debilidades y cuáles son mis fortalezas” (E. 15).

Ambos procesos evaluativos brindan al alumnado mayor participación con el fin de democratizar la evaluación, restándole así protagonismo al docente en el acto evaluativo. En ese sentido, los niños y niñas aprecian la oportunidad que les entregan estas instancias evaluativas, en contraste de la heteroevaluación ejercida comúnmente por el profesor:

“Sirve para que los profesores se den cuenta de lo que opinamos de nosotros mismos” (E. 12).

“Pienso que es buena, porque también tiene derechos el curso o tu grupo de opinar con mis compañeros y ver si tengo errores o no” (E. 9).

Cabe destacar que la Autocalificación y Cocalificación en la mayoría de los casos coincide con las notas obtenidas, por lo tanto, existe un alto grado de objetividad en el actuar de los alumnos en ambos procesos evaluativos. Aunque se ha producido una excepción en la Coevaluación, en la que se develó un grado de subjetividad motivado por relaciones de amistad o cercanía con consecuencias en la calificación, lo que llevó a la intervención del docente:

Sí. Aunque algunas personas que me han evaluado, porque les caigo mal, me han evaluado mal.

- ¿Muchas veces te ha pasado eso?

- No, hay una niña que hizo eso una vez, pero la profesora habló con ella.

- ¿Pero, se ha vuelto a repetir?

- No. (E. 12)

El docente considera la Autoevaluación y Coevaluación como instancias de socialización, las que se transforman en un referente de la práctica educativa, orientada a la regulación de los aprendizajes, proporcionando relevante información sobre cómo están aprendiendo los alumnos y cuáles son sus mayores dificultades, tanto a nivel individual como grupal.

“La autoevaluación es un proceso valioso también para mí, ya que yo puedo darme cuenta de la visión que tuvieron ellos del trabajo, entonces, me da a mí, me complementa la visión que tengo

de mi evaluación con la visión que hacen ellos mismos de su propio trabajo”.

“Bueno, específicamente la coevaluación, es un proceso o una instancia para que el alumno se enriquezca con el aporte que hace el grupo y también les enseña a tolerar comentarios que pueden ser positivos en un momento o negativos y que están enfocados a mejorar su aprendizaje o actitud en el trabajo grupal”.

Ambos procesos evaluativos, han producido un mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues tienen mayor conciencia de lo que están haciendo, destacándose el desarrollo de una actitud crítica evaluadora que es más estricta que la del docente:

“Yo diría que ya en tercero básico sí. En primero y segundo, yo ahora justo cambié de nivel, uno se da cuenta que la autoevaluación en los chicos, ellos se ponen todo bueno, son poco objetivos. En cambio aquí, yo me sorprendí, por ejemplo en el caso de las demostraciones, la autoevaluación era mucho más crítica que la coevaluación que le hacía el curso, e incluso a la misma evaluación mía. Eran mucho más críticos, así que sí.”

La objetividad de los alumnos es una de las principales características que enmarcan estos procesos, habiendo algunas excepciones, específicamente, en la coevaluación, donde el docente ha debido intervenir de forma directa cuando un alumno ha sido demasiado perjudicado.

Es importante destacar que estos procesos no siempre originan una calificación, pues su uso está centrado en algunas actividades, correspondientes a ciertas asignaturas, orientándose tanto al área actitudinal, como procedimental y formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la excepción el ramo de Religión donde se transforma en una nota sumativa.

Además, la información recogida por la Autoevaluación, cumple una doble función, ya que es utilizada como una herramienta de regulación y orientación para la labor tutelar de los padres. Por el contrario, la coevaluación genera cierto grado de reticencia por parte de los apoderados, porque consideran que el único capacitado para calificar es el docente, pues sostienen que es el más objetivo para esta tarea.

Si bien tanto la Autoevaluación como la Coevaluación no tienen como objetivo esencial el desarrollo de valores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos están implícitos en su aplicación, ya que los alumnos, poco a poco, han ido internalizando estos aspectos que se reflejan en el trabajo propio del colegio. Sin embargo, el informe de desarrollo personal y social es una autoevaluación realizada por los alumnos y que es transversal al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de la formación valórica es un eje central del establecimiento y se materializa en la asignatura de religión.

Análisis documental

Las pautas de Autoevaluación y Coevaluación del alumnado, están orientadas claramente a un saber procedimental del aprendizaje y sólo algunos de sus indicadores aluden a la formación valórica, que constituye la categoría emergente, por lo tanto, su uso está orientado a la regulación continua de los aprendizajes.

El contenido de los dos primeros documentos, de acuerdo a los tópicos, se enmarca dentro de la función pedagógica y con matices de la función social. Sin embargo, ambas pautas de evaluación contenían un indicador que, por su naturaleza, no entregaba mayor información en relación a las subcategorías levantadas, pues es incoherente con la regulación del aprendizaje ya que consiste en el gusto personal del alumno, es decir, agrado o desagrado.

En relación al último documento, este está centrado a la formación valórica y social inherente al proceso educativo y que en éste establecimiento cobra mayor relevancia.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, la interpretación y discusión de los mismos, se realizó en función de los indicadores (Docente y Alumnos) y las Subcategorías, prescindiendo así de las categorías (Autoevaluación y Coevaluación) en este punto de la investigación, porque la información obtenida del análisis era similar y no se justificaba un desarrollo jerárquico y separado de ellas.

Los hallazgos de esta investigación, junto al marco teórico existente y en función de las categorías predeterminadas y emergentes, permiten establecer que la concepción del docente respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, en cuanto a la **Subcategoría Funciones** y sus respectivos tópicos (función pedagógica, función social, calificación y objetividad) es la siguiente.

En relación a la **función pedagógica**, el docente considera que estas modalidades evaluativas son realizadas como un proceso de regulación continua de los aprendizajes enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así que los alumnos reconozcan sus fortalezas y debilidades en las diversas actividades en el aula, que conllevan a mejoras evidentes en el proceso educativo. De esta forma, la evaluación adquiere más sentido y se aleja del propósito tradicional limitado al examen y/o al control, tal como lo señala Jorba, J. y Casellas, E. (1997, p. 23) que plantean que una evaluación debe ser útil al profesorado en su actuación docente, gratificar al alumnado en su aprendizaje y orientar a ambos en este proceso.

Por otra parte, la **función social** que otorgan estos procesos evaluativos, se materializa en el mayor grado de participación y protagonismo del alumnado, siendo este consciente del trabajo que realiza en pos de un creciente desarrollo de la autonomía. Reafirmando lo planteado anteriormente, Constenla (2007, p. 17 y 18) señala que “hoy, todos los intentos pedagógicos en la educación se vuelcan por desarrollar una evaluación cooperativa, con lo cual se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De ahí entonces, la idea de que los estudiantes también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para cumplir con esta tarea, es necesario que los estudiantes conozcan a priori los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas. Además, es importante destacar que este proceso de socialización del aprendizaje ha desarrollado en los alumnos, una actitud crítica evaluadora fundamentada, dónde

sobresalen altos criterios de exigencia.

En cuanto a la **objetividad** de los alumnos, el docente manifiesta que es una de las principales características que enmarcan estos procesos, ya que son asumidos con un alto grado de exigencia y rigurosidad, velando así por la transparencia del proceso evaluativo, prescindiendo de la presión que pudiese ejercer la calificación, visto como único referente socialmente validado que tergiversa el sentido real de la evaluación, pues se centra solo en los resultados, operando de esta manera bajo un criterio de selección. Por lo tanto, cuando estas evaluaciones se traducen en una calificación, prima la objetividad, pues las notas otorgadas por los alumnos en la Autoevaluación y Coevaluación, coinciden con las calificaciones obtenidas durante el periodo lectivo. Esto se demuestra también en otras investigaciones que señalan que cuando estos procesos evaluativos son realizados de manera sistemática, socializados y asumidos por los estudiantes existe una fuerte correspondencia entre las notas de autocalificación y las notas finales que obtienen estos. Descartándose así la falta de honestidad del alumnado. (López y Col, 2006; Ríos y Troncoso, 2003).

Sin embargo, la objetividad, específicamente en la Coevaluación, ha generado situaciones que han ido en desmedro de un alumno, debido al alto criterio de exigencia de sus pares lo que ha generado que el docente intervenga de forma directa, como un mediador. A la luz del marco teórico se enfatiza que pueden producirse prejuicios asimilados y reproducidos en el inconsciente colectivo ya que, *“... los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para “suspender”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la Coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos”* (Casanova, 1999, p. 86).

Cabe señalar que el docente realiza éste tipo de evaluaciones sólo en algunas asignaturas y no siempre conllevan a una calificación, pues es de carácter más bien formativo. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2003, p. 92), sostienen que la Autoevaluación y la Coevaluación no implican necesariamente que los alumnos se asignen calificaciones. Cumplen una función formativa, su propósito consiste, fundamentalmente, en que los alumnos reflexionen sobre el proceso educativo. Ello no impide que también originen una nota o calificación que contribuirá a fijar la calificación definitiva por parte del profesor.

Por otra parte, se sabe que estos procesos cumplen una función formativa, y cuando se realizan de forma sistemática, se desvanece el sesgo en cuanto a la objetividad de los alumnos, en consecuencia éstos estarían preparados para afrontar una **autocalificación**, ya que desde el momento en que el alumno se hace partícipe en los procesos de evaluación es incoherente dejarlo al margen en la culminación del proceso. Por lo que Santos (1996, p. 41) afirma que si un profesor quiere implementar la Autoevaluación en su clase, debe saber que el alumno se debe también autocalificar; si no es así, la Autoevaluación no será efectiva, ni tendrá la finalidad deseada por el profesor y por los propios alumnos. En el momento en que los alumnos asumen la responsabilidad de evaluar su aprendizaje y el de sus pares se vuelven más críticos en su actuar.

Desde la data empírica de la investigación, específicamente en la entrevista semiestructurada al docente, se evidencia que el uso de la Autoevaluación y la Coevaluación, trasciende más allá del aula, involucrando a los padres, quienes reconocen que el primero

de estos procesos es una herramienta de regulación y orientación para su labor tutelar. Por el contrario, el segundo, les genera cierto grado de reticencia, pues consideran que el único capacitado para calificar es el docente. Esta situación confirmaría el resquemor que existe en el ámbito docente frente a la participación del alumnado en los procesos evaluativos, cuyo fundamento sería la falta de objetividad de los estudiantes debido a su inmadurez y, además, se vislumbra un arraigo en los padres del modelo tradicional de enseñanza que se concretiza en una relación vertical, donde el docente sería el único agente evaluador.

De acuerdo a las técnicas utilizadas en ésta investigación, se puede constatar que los procesos de Autoevaluación y Coevaluación se centran en aspectos procedimentales y actitudinales teniendo un carácter formativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los criterios de evaluación utilizados por el docente se reflejan en lo que Nunziati. (1990) citado por Jorba y Casellas (1997) clasifica como criterios de realización y de resultados.

Los criterios de realización o procedimentales indican las actuaciones propias a cada categoría de trabajos escolares. Nombran los actos concretos que se esperan de los alumnos, siendo los principales factores que intervienen en su construcción: los objetivos a largo plazo que se priorizan, objetivo del aprendizaje en curso, tipo de trabajo, condiciones de realización, modelo didáctico, nuestros propios valores, etc. Estos criterios se deben tener en cuenta tanto en la fase de ejecución o de elaboración del producto, como en la de análisis, planificación, etc., que, en general, la preceden. A diferencia de los criterios de resultados, se refieren al producto y fijan el grado de aceptabilidad. Contemplan los aspectos siguientes: la pertinencia, la completitud, la precisión, la originalidad, el volumen de conocimientos o de ideas utilizadas, etc

Considerando lo anteriormente señalado, se evidencia que existe una fuerte correspondencia en los criterios de evaluación seleccionados por la docente y las actividades ejecutadas por los educandos, lo que demuestra que estos últimos conocen a priori los objetivos e indicadores a evaluar.

Desde la visión de los educandos, y en función de la **subcategoría funciones** y los tópicos función pedagógica y función social, se evidencia que las instancias de Autoevaluación y Coevaluación son utilizadas como un proceso de Autorregulación del aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal y, tal como lo declara el docente, les permite reconocer sus fortalezas y debilidades para la consecución de mejores aprendizajes. Aunque, en algunos casos, no se declara, explícitamente, una acción directa a la superación de las debilidades identificadas. Para Castillo y Cabrerizo (2003, p. 94), la autorregulación lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia. En comparación con el discurso del docente, los alumnos asumen la participación que otorgan estos procesos evaluativos de forma inconciente, a excepción de unos pocos que sí lo expresan explícitamente.

En concordancia con lo declarado por el docente, y en cuanto a los tópicos de calificación y objetividad, en la mayoría de los casos la autocalificación coincide con las notas obtenidas por los alumnos durante su periodo de clases, por lo tanto, existe un alto grado de objetividad en el actuar de estos en ambos procesos evaluativos. Aunque se ha producido una excepción en la Coevaluación, en la que se develó un grado de subjetividad motivado por relaciones de amistad o cercanía con consecuencias en la calificación, lo que llevó a la

intervención del docente.

Respecto, a la **Subcategoría Emergente** denominada **Formación Valórica**, se evidencia que tanto en el discurso del docente y el de los alumnos, como en los instrumentos evaluativos que se utilizan, está implícitamente el aspecto valórico. Debido a la naturaleza de estos procesos evaluativos, los valores surgen como eje conductor y se hacen inherentes en su aplicación, pues aseguran el desarrollo y la continuidad de estas modalidades evaluativas.

Ello queda demostrado en las palabras de Castillo y Cabrerizo (2003) que señalan que en pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la función formativa de la Autoevaluación, como cuando es utilizada para evaluar contenidos actitudinales, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno: Los valores que desde el sistema educativo y desde otras situaciones ha interiorizado y que van a formar parte de su personalidad y de su forma de hacer y de relacionarse en la vida. Este proceso de reflexión deberá desembocar en una actitud de autocrítica en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y algunas de las actitudes manifestadas, por otros valores que les satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. Este proceso de autoevaluación de contenidos actitudinales habrá de conducir a cada persona a encontrar su propia jerarquía de valores como parte esencial de su forma de ser, de vivir y de relacionarse. Esto también trasciende para el caso de la Coevaluación, ya que la práctica de ésta permite, tanto a docentes y alumnos, promover ciertos aspectos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje como el desarrollo de una serie de desempeños sociales como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.

Desde el discurso emanado del docente, se reconocen algunas ventajas que poseen estas modalidades evaluativas en el desarrollo de valores y actitudes, lo que ha desencadenado que el profesor utilice el informe de desarrollo personal y social como una pauta de autoevaluación, cuya finalidad es el desarrollo de valores y aspectos sociales, que son transversales al proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de éste establecimiento, cobran más relevancia por pertenecer a una congregación religiosa. Cabe destacar, que el informe de desarrollo personal y social en la mayoría de los casos es de responsabilidad única del profesorado, siendo una excepción motivada por los logros ya descritos con anterioridad y que está sujeta a la observación y seguimiento que el docente lleva de cada alumno. Además, la formación valórica se trabaja con énfasis en la asignatura de religión utilizando para ello la Autoevaluación, como por ejemplo, en momentos de oración y liturgia, donde la finalidad es que el alumno realice una reflexión autocrítica de sus actos.

En relación a la primera premisa sostenida por la investigación que se refiere a que *“Las prácticas evaluativas que realizan los docentes se caracterizan por la inexistencia de procesos de Autoevaluación y Coevaluación o en una incipiente aplicación de estos métodos con una sobrecarga de sesgos que no han sido comprobados y que obstaculizan su desarrollo”*, los resultados de esta investigación no permiten responder este supuesto, debido a las características de la muestra, pues se constituye de un caso único. Sin embargo, desde el marco teórico y de la propia experiencia de los investigadores, se puede afirmar que estos procesos evaluativos no son parte de las prácticas pedagógicas de los educadores y en el mejor de los casos son realizadas con una sobrecarga de sesgos, tales como, la inmadurez asociada a la corta

edad de los educandos y la subjetividad, sobre todo cuando estos procesos de evaluación conllevan una nota .

Además, esta situación se reproduce en instancias de la educación superior, dónde los alumnos no los realizan como procesos de reflexión de los aprendizajes logrados, sino más bien como una instancia para mejorar la nota u otro fin que escapa del objetivo esencial de estas modalidades evaluativas.

En el desarrollo de la formación inicial y continua de los investigadores como profesionales de la educación, se evidencia en los centros educativos, la inexistencia de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, situación que se mantuvo a la hora de seleccionar la muestra.

La actual reforma educativa se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar, por lo tanto, la práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar (Barberá, 1999). Sin embargo, el planteamiento de los Planes y Programas de estudio en relación a la Autoevaluación y Coevaluación, es superfluo ya que sólo los menciona y no los desarrolla de manera sistemática, lo que demostraría que estos procesos evaluativos no son una prioridad, sino más bien una mera declaración de intenciones.

Frente a la segunda premisa de investigación, la que señala que *“La Autoevaluación y Coevaluación del alumnado son procesos en los que los alumnos asumen un rol activo y protagónico a la hora de evaluar sus propios aprendizajes, sin embargo, estos instrumentos evaluativos no siempre son utilizados como autorregulación de los mismos, sino que se sustentan en otros fines que se alejan del objetivo esencial de este proceso”*, los resultados de esta investigación afirman que los procesos de Autoevaluación y Coevaluación promueven la entrega de un mayor protagonismo al alumnado, desarrollando en ellos una creciente actitud crítica que les permite reflexionar sobre cómo están aprendiendo, permitiéndoles construir un modelo personal de acción, configurándose así, la autorregulación de los aprendizajes que, según Jorba y Casellas (1997), consiste en que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándoles en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, enseñándoles a aprender a aprender. Por lo tanto, se descarta un mal uso de estas instancias evaluativas, primando la objetividad en el actuar de los alumnos.

Por último y en relación a los resultados obtenidos de la investigación y al objetivo general que consiste en *“Develar la concepción de un docente y sus alumnos, respecto de los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en un Establecimiento Educacional de la comuna de Hualpén”*, es posible sostener que el docente afirma que los procesos de autoevaluación y coevaluación se sitúan como un **referente regulador**, lo cual le permite a éste orientar y determinar las acciones educativas a seguir emplazadas principalmente en la consecución de saberes procedimentales y actitudinales, dejando de lado el saber conceptual, juicio que encuentra sustento en el análisis de las pautas evaluativas que aplica el docente a los alumnos. Estas modalidades evaluativas se caracterizan por ser objetivas incluso cuando generan calificaciones; participativas ya que democratizan el acto evaluativo y, además, promueven una actitud crítica en los estudiantes y el desarrollo de valores universales que trascienden a la esfera educativa.

En cuanto a la concepción de los alumnos sobre las instancias de Autoevaluación y

Coevaluación, se puede establecer que estas son realizadas como procesos de **autorregulación de los aprendizajes** orientados al aprender a aprender, destacándose en general, la objetividad, que emerge como uno de los elementos esenciales de estas evaluaciones, manteniéndose incluso al momento de transformarse en calificaciones. Otra característica relevante es el protagonismo de los alumnos que se materializa en la práctica, la que muchas veces es asumida de manera inconsciente, pues, si bien los espacios de participación que brindan estos tipos de evaluación son aprovechados a cabalidad, no son reconocidos como tal por lo que se infiere del discurso de los educandos. Finalmente, la formación valórica es inherente a la totalidad del proceso y es considerada por los alumnos como una de las funciones más importantes que otorgarían estas modalidades evaluativas.

CONCLUSIONES

En relación a los resultados obtenidos, se concluye que:

- Los procesos de Autoevaluación y Coevaluación, tanto desde la visión del docente como de los alumnos, son concebidos como instancias de regulación y autorregulación de los aprendizajes, respectivamente. Además, en el caso específico de la Autoevaluación, esta se transforma en un referente regulador para la labor tutelar de los padres.
- Uno de los elementos esenciales que caracterizan a estas modalidades evaluativas es la objetividad, incluso cuando estas generan una calificación. Por lo tanto, se descarta que la Autoevaluación y Coevaluación sean utilizadas como instancias para mejorar el promedio.
- Estas prácticas evaluativas promueven la participación del alumnado, descentralizando y democratizando el acto evaluativo, provocando un quiebre en la visión tradicional, donde el único agente evaluador es el profesor.
- La aplicación de la Autoevaluación y Coevaluación promueven en los alumnos una formación valórica que trasciende todo el acto educativo y el desarrollo de una creciente actitud crítica, cuyos criterios son, en algunos casos, mucho más exigentes que los del docente.
- El contenido de estas modalidades evaluativas se centra sólo en el saber procedimental y actitudinal del aprendizaje, omitiendo absolutamente el saber conceptual.

PROYECCIONES

A la luz de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se entrevén las siguientes proyecciones para futuros estudios:

- Teniendo en consideración los óptimos resultados alcanzados en los procesos de Autoevaluación y Coevaluación en el subsector de Educación Tecnológica y en un menor grado en Religión, se hace importante indagar el porqué de

la ausencia de estas modalidades evaluativas en otras áreas del saber, tales como, Educación Matemática, Lenguaje y Comunicación o Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

- Ante la ausencia de estos procesos evaluativos en las prácticas cotidianas de los docentes que ejercen actualmente, es de suma importancia conocer la visión que tienen los futuros profesionales de la Educación respecto a estas modalidades evaluativas, lo que a su vez hace necesario generar conocimiento científico respecto de la Autoevaluación y Coevaluación en la formación inicial docente.
- En cuanto a la aplicación de la Coevaluación, se evidencian ciertos sesgos por parte de los padres que sostienen que el único capacitado para evaluar es el docente, por lo tanto, se hace necesario indagar sobre la visión que tienen los apoderados sobre esta práctica evaluativa, ya que pudiese tener efectos negativos en sus pupilos.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P. (2002). *La evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

ANDER-EGG, E. (1996). *La planificación educativa*. (7ª. ed.). Argentina: Editorial Magisterios del Río de la Plata.

BARBERÁ, E. (1999) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial EDEBÉ.

CALATAYUD, M. (1999, 13 de octubre). "La evaluación educativa: entre el deseo y la realidad. Comunidad Escolar". *Año XVII*, Num. 641. Obtenido el 3 de septiembre de 2010 desde <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/641/tribuna.html>

CASANOVA, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. (5ª. ed.). España: Editorial La Muralla S.A.

CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. España: Pearson Educación.

CONSTENLA, J. (2007). *Ponencia: Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. Documento presentado en el Seminario-taller regional por la calidad de la educación, "Evaluar para aprender"*, Mineduc, Chile.

CONTRERAS, S. A. (2006) "¿Qué factores pueden influir en el trabajo de los profesores de ciencias chilenos?" *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5 N° 2, pp. 378-392. Disponible en: www.oei.es/innovamedia/oc007.htm

JORBA, J. Y CASELLAS, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Volumen I. España: Editorial Síntesis, S.A. España.

LÓPEZ, V. & COL. (2006). *¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria*. Obtenido el 3 de septiembre de 2010 desde http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89

MINEDUC (2013). *Programas de Estudio NB1 Y NB2*. MINEDUC. Chile. Obtenido desde http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10

RÍOS, D. & TRONCOSO, P. (2003). "Autoevaluación del alumnado: Una Estrategia participativa orientada al Aprender a Valorar". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. UCSC. Vol. 2, Número 4, 111-120.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (2ª. ed.). España: Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. (1996). *Evaluación educativa*. (2ª. ed., Vol. 2). Argentina: Colección Respuestas Educativas.

SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. (2004) "La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de las actividades de evaluación planteadas en las clases de Química" [versión electrónica] *Revista Educación Química* 15(2), pp. 120-128.

JIMÉNEZ, G. Y LLITJÓS, A. (2006). "Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias". [versión electrónica] *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 3(2), pp. 172-187.

AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LOS POSGRADOS DE ADMINISTRACIÓN DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SELF - ASSESSMENT OF THE GRADUATE TEACHERS SKILLS IN THE ADMINISTRATION NATIONAL POLYTECHNIC INSTITUTE

EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA¹
Instituto Politécnico Nacional
México, D. F.
eoce@hotmail.com

MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO²
Instituto Politécnico Nacional
México, D. F.
tricermer@yahoo.com

JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA³
Instituto Politécnico Nacional
México, D. F.
drjrrm@hotmail.com

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 01/06/2014

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar las competencias docentes en los posgrados en administración. El estudio fue una investigación no experimental cuantitativa con un alcance exploratorio descriptivo. Como instrumento para recopilar la información se utilizó un cuestionario organizado en tres secciones: 1) Datos generales de los encuestados; 2) Competencias docentes en los dominios de docencia, investigación, planeación, evaluación y en el manejo de las herramientas tecnológicas y 3) Factores determinantes en el uso de las TIC en el aula por los docentes. La muestra total fue de 96 profesores distribuidos en tres programas de posgrado: a) Maestría en Administración Pública; b) Maestría en Administración de Negocios y, c) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación. Las principales conclusiones fueron que las competencias docentes en el posgrado se orientan hacia el desarrollo de

1 Profesor - Investigador de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI) de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

2 Profesora - Investigadora de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente es Jefa de la SEPI - ESCA - IPN.

3 Profesor - Investigador de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente es coordinador del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (Magde) acreditado por el PNPC del Conacyt.

proyectos de investigación que permitan un avance en el conocimiento científico aunado a la publicación de sus resultados a nivel nacional e internacional, así como el uso de las TIC se encuentra en el enfoque de profundización del conocimiento conforme lo establecido por la Unesco.

PALABRAS CLAVE

COMPETENCIAS DOCENTES, POSGRADO, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the teaching skills in the graduate administration courses. The study was a non-experimental quantitative research with an exploratory range. The questionnaire applied had three sections with general information of the respondents; teaching skills in the domains of teaching, research, planning, evaluation and management of technological tools and the final section related to determine factors in the use of ICT in the classroom by professors. The total sample comprised 96 teachers assigned in three graduate programs: a) Master in Public Administration b) Master in Business Administration and c) Master in Management and Education Development. The main conclusions were related to the teaching skills in the graduate level; those skills are mainly focused in the development of research projects that can help the development of scientific knowledge, with publications in a national and international level. Also it was found that the use of ICT will help to develop knowledge according to what has been established by the UNESCO.

KEY WORDS

TEACHING SKILLS, GRADUATE, INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION

INTRODUCCIÓN

La educación superior, como consecuencia de la globalización, realizó una revisión de sus currículos para orientarlos a la formación de profesionales autónomos y con capacidad crítica, reflexiva, analítica y humanística. Lo anterior se debe a que la velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global, y menos local, basada en el uso de herramientas tecnológicas y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible. Por tanto, se está ante el reto de cambiar el rol del docente siendo un productor de conocimiento y un profesional capaz de convertir la voluminosa información en conocimiento útil (León, 2004 y Vázquez, 2009).

En este nuevo escenario, el conocimiento es el elemento central del nuevo paradigma productivo, donde la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para el desarrollo de la innovación y la creatividad (Cornejo, 2012). Así, se adoptó el modelo por competencias en educación superior, el cual implica para el docente mover el foco de la enseñanza al aprendizaje, en donde la función docente se orienta a ser un facilitador de oportunidades de aprendizaje con un conjunto de competencias en diversos ámbitos (Martínez, *et. al.*, 2012 y Vera, *et. al.*, 2014).

Esta reforma de la docencia universitaria exige generar una transformación hacia un nuevo sistema que, con el profesor desempeñando un papel de instructor, mediador y guía, se centre en el aprendizaje activo por parte del estudiante, convirtiéndolo en el verdadero protagonista de su propia formación (Benito y Cruz, 2005, Ministerio de Educación, 2006). En este sentido, el papel de los docentes es clave no sólo para el logro de

resultados positivos en los estudiantes sino también para la consolidación, no sólo de las instituciones escolares, sino del propio sistema educativo de cada país (McCaffrey *et. al.*, 2004).

Del mismo modo, Poggi (2011) afirma que las reformas educativas tendrán poco o nulo impacto sino van acompañadas por un grado aceptable de compromiso de los docentes como actores clave en dicho proceso y sin las competencias requeridas para apropiarse de las nuevas propuestas (ya sea que impliquen el abordaje de nuevos contenidos, metodologías y orientaciones didácticas, recursos y materiales para enseñar, modos de organizar la participación de los actores en la institución, etc.).

Lo anterior se confirma por lo expresado por Rama y Navarro (2004) y Donoso (2008), los cuales señalan que, ante las exigencias de la sociedad del conocimiento, es relevante establecer líneas de investigación que vinculen no sólo la formación inicial y continua de los profesores con la organización de sus actividades en el aula, sino que es prioritario evaluar sus competencias docentes en diversos ámbitos: planeación y evaluación así como las relacionadas con la investigación, la gestión escolar y el dominio de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los diversos niveles que conforman los sistemas educativos.

De esta forma, la evaluación de las competencias docentes es un proceso fundamentado en la emisión de juicios de valor con la finalidad de comprender y mejorar el nivel en el que se encuentran. Asimismo, la autoevaluación es una modalidad que sitúa al sujeto evaluador como el principal agente y enjuiciador de la acción que valora (dominio alcanzado en la práctica docente), examinando la secuencia de las competencias consideradas y profundizando en la pertinencia y el rigor conseguido con éstas. Al autoevaluar, el profesorado toma conciencia del nivel de logro, del proceso de desempeño y de la amplitud alcanzada en las competencias sometidas al análisis valorativo (Pérez, 2013).

La autoevaluación emplea criterios que permiten identificar el desempeño global con el fin de establecer acciones de mejora en cuanto a la superación profesional del docente. Dichos criterios son: conocimiento y avance en el saber de la competencia; aplicación y solución pertinente de problemas con la mejora de la práctica profesional; actitudes y valores de mejora de la competencia y compromiso e intensidad de dominio (Medina, *et. al.*, 2010; Guzmán y Marín, 2011).

Por tanto, las competencias docentes no se adquieren ni se manifiestan en forma plena desde un inicio, sino que comienzan, se desarrollan y se completan a lo largo de la vida del profesor. De ahí la importancia de diagnosticar la fase en que se encuentran para establecer el sistema de formación más pertinente, así como para identificar si se está ante un profesor novel, competente o experto (Tejada y Ruíz, 2013).

Tejada (2009) que establece que, dependiendo del nivel educativo en el que laboren los docentes, son las competencias que tienen que emplear. Por eso, para el presente estudio se hablará de aquellas relacionadas con el nivel de posgrado. De esta forma, Zabalza (2003) ha establecido las siguientes:

- Competencia planificadora
- Competencia del tratamiento de los contenidos
- Competencia comunicativa

- Competencia metodológica
- Competencia relacional a nivel grupal e institucional
- Competencia tutorial
- Competencia evaluativa
- Competencia tecnológicas
- Competencia investigativa sobre la enseñanza

Así, el profesor de posgrado, además de ser un especialista en la disciplina académica correspondiente, se requiere que posea un conjunto de competencias profesionales generales y específicas, las cuales constituyen las mínimas requeridas para una docencia de calidad.

Por consiguiente, el profesor de este nivel es necesario que, además de desarrollar su función de docencia, también realice la de investigación con la finalidad de crear conocimiento científico y generar avances en su área de conocimiento, para estar en posibilidades de ofrecer nuevas propuestas teórico - metodológicas para los estudiantes. Ante esta situación, es necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de formación y de compromiso ético (Mas, 2011).

Además, este componente presenta nuevas exigencias tales como la creación de los equipos multidisciplinarios, integrados no sólo por miembros de una misma institución, sino de diferentes, tanto a nivel nacional como internacional; la generación de publicaciones que amplíen las diversas áreas del conocimiento, así como el diseño de proyectos de investigación innovadores.

Por lo que el profesor de posgrado, para realizar una práctica docente de calidad, es necesario que efectúe la función de planeación, en la medida que tiene que diseñar, y ajustar sus asignaturas con base en los perfiles de ingreso de sus alumnos. Asimismo, la función de evaluación es preponderante porque requiere valorar los aprendizajes y logros adquiridos por el grupo.

Asimismo, el profesor de este nivel ha de añadir a sus funciones como docente, tutor e investigador, una cuarta como experto en TIC que permita utilizarlas como herramientas de apoyo no sólo en la implementación de sus cursos sino también para fortalecer su desempeño laboral (Del Moral y Villalustre, 2012 y Mortis, *et. al.*, 2013).

Para México, el Gobierno Federal mediante el Programa Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007) concibe a las TIC como un eje transversal que articula y consolida los sistemas de información, docencia e investigación, así como fomenta el trabajo de los cuerpos académicos.

Por su parte, la Unesco (2008) ha considerado que las TIC ofrecen una gran oportunidad para el perfeccionamiento de los profesores; la facilidad que tiene el estudiante de acceder a la información hace que ahora necesite al docente para establecer un diálogo que le permita transformar la información en conocimiento y comprensión, por lo que diseñó los Estándares de Competencia en TIC para docentes cuyas características principales son:

- Enfoque “Nociones básicas de TIC”: Las competencias del docente relativas a este enfoque comprenden competencias básicas en TIC, así como la capacidad para seleccionar y utilizar métodos educativos apropiados ya existentes,

juegos, entrenamiento y práctica, y contenidos de Internet en laboratorios de informática o en aulas.

- Enfoque “Profundización del conocimiento”: Las competencias de los docentes comprenden la capacidad para gestionar información, estructurar tareas relativas a problemas e integrar herramientas de software no lineal y aplicaciones específicas para determinadas materias. Asimismo, deben estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupo, así como para contactar expertos y colaborar con otros docentes, utilizando redes con el fin de acceder a información, a colegas y a otros expertos para contribuir a su propio desarrollo profesional.
- El enfoque “Generación de conocimiento”: Las competencias docentes para este enfoque son: diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC; utilizarlas para apoyar el desarrollo de generación de conocimiento y de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes; apoyarlos en el aprendizaje permanente y reflexivo y crear comunidades de conocimiento para estudiantes y colegas. También incluyen la capacidad de liderazgo en la capacitación de sus colegas, así como en la creación e implementación de una visión institucional como comunidad basada en la innovación y en el aprendizaje permanente.

Ante este panorama, investigaciones previas como la de Drent y Meelissen (2008) sobre los factores que obstaculizan o facilitan el empleo de las TIC en el aula, encontraron la existencia de cuatro que influyen en su incorporación como elemento innovador por parte de los docentes y que son: el enfoque pedagógico centrado en el estudiante, una actitud positiva ante las TIC, la experiencia en la utilización de la computadora, así como que el profesor posea un espíritu emprendedor.

Por su parte, Martínez, *et. al.* (2006), Mahdizadeh, *et. al.* (2008) y Almerich, *et. al.* (2011), hallaron que la mayoría de los profesores se orientan a emplear las TIC en actividades básicas como la comunicación por correo electrónico, la elaboración y presentación de información y materiales, el uso de Excel, Word y Power Point o la utilización de buscadores de información.

En tanto que López y Chávez (2013), diagnosticaron que existe una escasa formación en la aplicación de las herramientas basadas en el uso de las TIC que propicien el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje ya que sólo el 8% de los profesores han tenido capacitación sobre diseño instruccional y el 19% sobre formación en competencias docentes para la incorporación de la tecnología como apoyo didáctico.

De este modo, es importante el diagnóstico de las competencias docentes en los programas de posgrado, específicamente para el campo de la administración, a fin de establecer su relevancia e impacto no sólo en la formación de recursos humanos sino también en la calidad educativa de las IES (Cardoso y Cerecedo, 2011) aunado a que dichas instituciones son organizaciones enfocadas a la formación de recursos humanos, las cuales no pueden ser ajenas a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos y requerimientos de la sociedad.

Objetivos del estudio

1. Autoevaluar las competencias docentes de los profesores de posgrado en los programas de administración.
2. Identificar los factores que determinan el manejo de las TIC en los programas de posgrados de administración por parte de los docentes.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación que se utilizó fue no experimental porque no existió una manipulación deliberada de las variables (Hernández *et. al.*, 2010). Además, se enmarcó como un estudio cuantitativo con un alcance exploratorio ya que se orientó al diagnóstico de las competencias docentes en lo relativo a los dominios de docencia, investigación, planeación, evaluación así como el manejo de las TIC en el nivel de posgrado, específicamente en programas de maestría con campo en la administración.

Además, esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información. Su propósito consiste en obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo un estudio más completo respecto de un contexto particular (Hernández *et. al.*, 2010). Según Münch y Ángeles (2007) se trabajó con un diseño transversal porque la recolección de los datos se llevó a cabo en un solo momento del tiempo y que correspondió al mes de agosto de 2013.

Muestra

La muestra de la investigación se integró por 96 docentes. Los programas de posgrado que participaron fueron: a) Maestría en Administración Pública (MAP); b) Maestría en Administración de Negocios (MAN) y, c) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (Magde). Estos tres posgrados son impartidos por la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI) de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Las condiciones de muestreo fueron las siguientes: Se contó con una población total de 128 profesores de la SEPI y con base en un 95% de confiabilidad con una "p" = 0.5 y "q" = 0.5 con un error de 5%, se conformó una muestra representativa de 96 docentes voluntarios distribuidos en los tres programas de posgrado.

Instrumento de investigación

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario para autoevaluar las competencias docentes y así obtener la información que permitiera conformar el diagnóstico de los programas de posgrado en administración. El instrumento se respondió en una sola aplicación y estuvo integrado por tres apartados:

- Datos generales de los encuestados: Organizado en cinco reactivos que se refieren a obtener información básica de los docentes participantes en el estudio.
- Competencias docentes en el nivel de posgrado: Estructurado bajo los domi-

nios de docencia, planeación, evaluación e investigación con un total de treinta ítems, los cuales se enfocan a medir dichas competencias y

- Factores determinantes en el empleo de las TIC en las actividades de docencia e investigación: Diseñado con quince reactivos los cuales permiten recopilar información sobre el nivel de integración de las TIC como herramientas de apoyo en el posgrado.

El instrumento se elaboró con base en las aportaciones de Almerich, et. al. (2011), Mas (2011), Drent y Meelissen (2008) y Zabalza (2003). Los reactivos se evaluaron mediante una escala de frecuencia de cinco grados por lo que la escala utilizada correspondió a una de tipo Likert.

Para determinar la validez de constructo del instrumento, se efectuó el análisis factorial exploratorio. En los resultados de la prueba estadística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor muy bueno (KMO = 0.789), lo cual indica una buena adecuación de los datos a un modelo factorial (Costello y Osborne, 2005). Por otro lado, el resultado de la prueba de esfericidad de Barlett es estadísticamente significativo ($X^2 = 598.75$, $p = 0.00$). Posteriormente se realizó el análisis de validez de constructos de la siguiente manera: Para la sección de las competencias docentes se identificaron cuatro factores (autovalores iniciales mayores a uno) y que explican el 78.67% de la varianza total; en tanto que para el apartado de las competencias en TIC, se hallaron tres componentes (eigenvalue mayor que uno) que explican el 70.55% de la varianza total.

De igual modo, se determinó el indicador Alpha de Cronbach para estudiar la confiabilidad del instrumento resultando un valor de 0.858, por lo que se concluye que es confiable, con base en Nunnally (1978) y Segars (1997), puesto que el índice es mayor a 0.70.

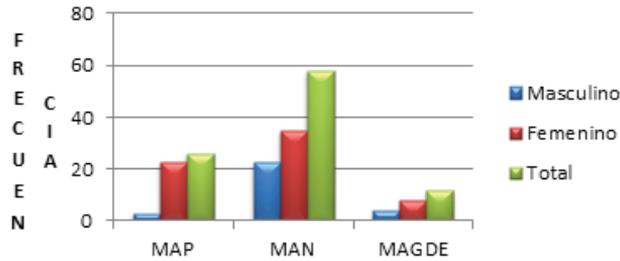
Para la aplicación del instrumento, se solicitó la autorización a la subdirectora de posgrado e investigación de la SEPI, así como a los tres coordinadores de los programas de maestría a los cuales se les explicó el objetivo de la investigación. Posteriormente, se solicitó la cooperación voluntaria de los docentes para que respondieran el cuestionario en forma presencial con la garantía de la confidencialidad de los datos.

Finalizado el trabajo de campo, se procedió a organizar la información recabada usando el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 18, como herramienta de apoyo a fin de obtener la estadística descriptiva e inferencial que permitiera llevar a cabo el análisis de los datos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En los datos generales de los encuestados, se señala que 78% son mujeres y el 22% restante, hombres. En lo que respecta a la distribución por programa: Para el posgrado de MAP, el 10% fueron hombres y el 90% restante, mujeres; mientras que para el posgrado de MAN, 40% correspondieron a hombres y el 60% a mujeres. En tanto, para el posgrado de Magde, el 30% fueron hombres y el 70%, mujeres (Gráfica 1).

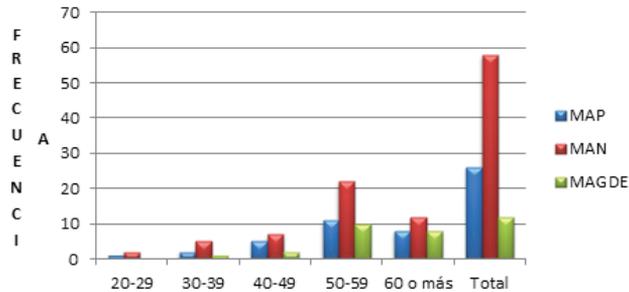
GRÁFICA 1. GÉNERO DE LOS DOCENTES (N = 96)



Fuente: Elaboración con base en la aplicación del instrumento

La distribución de la edad de los docentes encuestados fue:

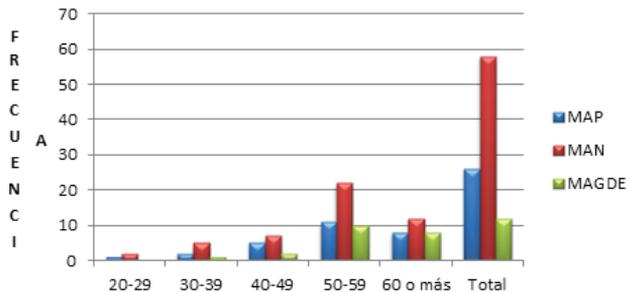
GRÁFICA 2. EDAD DE LOS DOCENTES (N = 96)



Fuente: Elaboración con base en la aplicación del instrumento

Con base en la gráfica 2, se halló que existe una concentración del 45% en el rango de edad que comprende de los 50 a 59 años; el 30% de los docentes cuentan con más de 60 años mientras que el 15% corresponde a los que tienen entre 40 y 49 años de edad; el 7% posee de 30 a 39 años y solamente el 3% cuentan con menos de 30 años.

GRÁFICA 3. EXPERIENCIA DOCENTE (N = 96)



Fuente: Elaboración con base en la aplicación del instrumento

Respecto de su experiencia como docentes, 5% tiene menos de cinco años ejerciendo

esa profesión, el 15% han laborado con una antigüedad de 5 a 9 años a nivel posgrado, el 25% tiene de 10 a 14 años, sólo el 28% de los profesores ha trabajado de 15 a 19 años y por último, el 27% restante tiene más de 20 años.

En cuanto al último grado de estudios de los docentes de posgrado, se halló que el 52% de ellos cuentan con el grado de maestría; el 40% poseen el grado de doctor y el 8% restante, corresponde a encuestados que no tienen el grado de maestría.

Los principales resultados relacionados con el primer objetivo del estudio son:

Docencia

Se encontró que el 85% de los docentes están totalmente de acuerdo en desarrollar actividades de aprendizaje relacionadas con los objetivos de la asignatura de posgrado que atienden. Este grupo se encuentra conformado en un 52% por profesores del programa de MAN, el 55% por la MAP y el 72% corresponde a la Magde. Por su parte, aquellos docentes que coincidieron en estar solo de acuerdo en el desarrollo de estas actividades son el 23%, correspondiéndole únicamente a los programas de MAP y MAN, respectivamente.

Aunado a lo anterior, se halló que el 75% de los profesores encuestados se encuentran totalmente de acuerdo con incorporar estrategias metodológicas orientadas a promover procesos de pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes como uno de los elementos de su práctica docente.

Con respecto a la función de planeación, se diagnosticó que el 88% de los profesores encuestados están totalmente de acuerdo con realizar el diseño anticipado del curso con la metodología y recursos didácticos a utilizar para el desarrollo del mismo. En tanto que el 10% de los docentes de MAP y el 8% de MAN solo están de acuerdo.

En este sentido, también se encontró que alrededor del 90% de los docentes de este nivel educativo están totalmente de acuerdo con el uso de los recursos tecnológicos, como software o simuladores, que tienen relación con la asignatura que imparten, destacando el programa de MAN con el 70% seguido por el de MAP con el 60%. No obstante, el 10% de los docentes de estos programas manifestaron una actitud de indiferencia ante la incorporación de las TIC en sus actividades de docencia y planeación.

Con base en lo anterior, en el dominio de docencia, los encuestados se autoevalúan como consolidados en sus competencias al diseñar, implementar y evaluar actividades formativas que permitan alcanzar los objetivos de la asignatura que imparten. Del mismo modo, se corrobora con el hallazgo en la función de planeación al manifestar los profesores su relevancia dentro de su práctica profesional.

Así, el estudio encontró que se confirma lo hallado por Zabalza (2003) en el sentido de que los profesores de posgrado tienen que poseer competencias docentes para planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares con el manejo e incorporación de las TIC aunado al uso de competencias organizativas y científicas en un área de conocimiento específico.

Investigación

Se halló una proporción significativa de profesores del nivel de posgrado (84%) que están totalmente de acuerdo con la generación científica de documentos susceptibles de ser publicados, destacando el programa de Magde con el 70%, seguido por el de MAN con

el 51% y por último, con el 40% para el de MAP. No obstante, el 15% de los docentes de posgrado están en desacuerdo.

Asimismo, se halló que la mayoría de los docentes encuestados (Magde con el 81%, MAN con el 65%, y MAP con el 53%) manifestaron una actitud claramente positiva en la participación de congresos nacionales e internacionales como un medio para difundir el conocimiento generado.

Este hallazgo se relaciona con la actitud positiva de dichos profesores hacia el diseño y desarrollo de proyectos de investigación institucionales con el 86% y que se distribuye de la siguiente manera: Un 25% para la MAP, 33% para la MAN y un 65% para la Magde. Sin embargo, también se diagnosticó que un 7% de los docentes se mantiene indiferente, específicamente en los posgrados de MAN y MAP.

De esta manera, los docentes autoevalúan sus competencias relacionadas con la investigación en un nivel avanzado porque reconocen la relevancia de esta actividad, al reconocer no sólo la importancia de participar en los congresos, sino de elaborar los productos sujetos a publicación aunado a la actitud proactiva de formular los proyectos correspondientes.

Uso de TIC

Se diagnosticaron principalmente cinco dominios de competencias en el empleo de las TIC, con una media que osciló de uno (bastante) a dos (suficiente) y que fueron las relacionadas con el uso de las herramientas de texto y archivos, la elaboración de presentaciones y empleo de Internet, la utilización de bases de datos y multimedia, capacidades técnicas del sistema operativo, y el dominio de software de apoyo relacionados con las asignaturas que imparto así como con los proyectos de investigación que realizo.

Del mismo modo, se encontró que frente a la incorporación de las TIC como una herramienta didáctica en el aula, los docentes manifestaron una actitud de muy de acuerdo (uno) a de acuerdo (dos), ya que consideraron emplear el Internet así como el manejo de bases de datos y software como apoyos didácticos. Los dos principales elementos que los docentes reconocieron como una debilidad es la generación de los entornos virtuales de aprendizaje para los estudiantes, así como el diseño de estrategias que posibiliten el trabajo colaborativo en redes.

Así, los docentes de posgrado se autoevaluaron en sus competencias tecnológicas con un dominio básico, evidenciando su falta de conocimiento como herramientas de apoyo para el diseño instruccional y en la generación de actividades que promuevan el trabajo en forma colegiada. Por lo tanto, dichas competencias coinciden con las identificadas en las investigaciones previas de Martínez, *et. al.*, 2006; Mahdizadeh, *et. al.*, 2008 y Almerich, *et. al.*, 2011.

Los principales hallazgos relacionados con el segundo objetivo del estudio fueron: Los docentes mostraron una posición de acuerdo relacionada con la relevancia de programas de capacitación que les permitan adquirir las competencias que les posibiliten realizar el diseño instruccional basado en las TIC. Del mismo modo, con respecto al factor de la disponibilidad de la infraestructura, se identificó una media de cuatro en los profesores, lo cual significa una posición de desacuerdo sobre las condiciones institucionales en que se encuentra el equipamiento tecnológico, propiciando una limitación para ser considerado

como recurso de apoyo pleno para la realización de las actividades de docencia e investigación en el posgrado.

Por último, se efectuaron las pruebas estadísticas para determinar si existen o no diferencias entre las competencias docentes con relación a las variables de género, programa educativo y edad:

- Existen diferencias entre hombres y mujeres, en lo correspondiente a su percepción sobre las competencias de investigación ($t = 3.628$, $p = 0.01 < 0.05$), en donde las profesoras le proporcionan una mayor importancia. Una situación similar se presenta con la utilización de software de apoyo para sus tareas de docencia e investigación ($t = 3.105$, $p = 0.01 < 0.05$). En tanto que para los dominios de planeación y evaluación no existen diferencias significativas para la variable género.
- Mientras que para la variable del programa educativo al que pertenecen los encuestados (MAP, MAN y Magde), se encontraron diferencias significativas en esta investigación (Anova, $F = 8.623$, $p = 0.01 < 0.05$), por lo que los docentes de cada posgrado perciben de forma distinta las competencias docentes y tecnológicas en su desempeño profesional en los ámbitos de la docencia e investigación.
- En lo relacionado a la variable edad de los profesores en cuanto a sus competencias en el manejo de las TIC, se halló la existencia de diferencias significativas (Anova, $F = 10.234$, $p = 0.01 < 0.05$), por lo que los docentes de posgrado tienen un dominio distinto en el uso de dichas herramientas como apoyo en sus actividades laborales.

CONCLUSIONES

La globalización ha impactado a la educación superior con el reto de propiciar un mejoramiento de la calidad de la educación, de la investigación y de la vinculación con el sector laboral. Lo anterior es debido a que las ventajas comparativas de los países depende de las competencias adquiridas por el capital humano que sea capaz de generar y aplicar conocimiento, tanto en la producción como en la solución de problemas sociales.

Esta investigación se orientó a una autoevaluación de las competencias docentes de los posgrados en administración con la finalidad de elaborar el diagnóstico correspondiente, el cual es relevante porque constituye información valiosa para la operación de los programas sobre todo en el contexto de la acreditación de los mismos por parte del Gobierno Federal a partir de la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) mediante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en donde uno de los componentes es el desempeño y productividad de la planta académica.

Así, a partir de los resultados obtenidos, es posible identificar fortalezas y debilidades con relación a las competencias de los docentes de nivel posgrado. Entre las fortalezas detectadas destacan la planeación de actividades que propician el aprendizaje, la coherencia entre los objetivos, actividades y evaluación empleada en el curso. Además, se encontró

que los profesores poseen una actitud positiva y bien definida hacia la realización de proyectos científicos que posibiliten no sólo el avance del conocimiento, sino además la elaboración de las publicaciones correspondientes tanto a nivel nacional como internacional aunado a una participación en los congresos correspondientes.

Mientras que, como principal debilidad, se presenta la falta de prácticas que promuevan un aprendizaje colaborativo que fomente la construcción compartida del conocimiento basada en el uso de las TIC. También reconocen tener una capacitación digital mínima en lo relacionado al diseño de actividades on line que complemente sus actividades de enseñanza e investigación.

En este sentido, los hallazgos obtenidos en este estudio exploratorio aportan una situación específica sobre las competencias en el manejo de las TIC en el posgrado en México para el caso de las maestrías en administración encontrándose que, debido a sus características y condiciones, se ubican en el enfoque de profundización del conocimiento de las TIC de los estándares establecidos por la Unesco (2008).

Por consiguiente, se muestra la necesidad de diseñar un programa de capacitación docente acorde, que permita la integración de las TIC en las actividades profesionales de los docentes. Dicha capacitación se recomienda que se enfoque hacia el diseño instruccional, así como en la creación no sólo de ambientes de aprendizaje colaborativos en forma virtual sino también de investigación posibilitando la generación de líneas de generación y aplicación del conocimiento entre colegas y estudiantes a nivel institucional y nacional para posteriormente ampliar las posibilidades de interacción en forma interinstitucional e internacional.

Además, estos resultados aportan información valiosa para el diseño de recomendaciones para los programas de posgrado en el área de la administración con el fin de consolidar las competencias docentes no sólo en las funciones de docencia y planeación, sobre todo para la investigación, porque este nivel educativo tiene el papel fundamental de generar avances en el conocimiento científico y tecnológico que permitan el desarrollo nacional, así como formar holísticamente el recurso humano que requiere el sector productivo y de servicios.

En este sentido, dichos hallazgos confirman la relevancia de los profesores de este nivel como un factor clave y al presentar una actitud positiva, permite tener una disposición para el aprendizaje, así como la posibilidad de integrar nuevas herramientas didácticas para su desempeño profesional, lo cual, además, podrá fortalecer el papel relevante que posee el posgrado en la generación de recursos humanos que requiere el sector productivo y de servicios, así como propiciar el avance de la ciencia y tecnología y, por consiguiente, el desarrollo del país.

Por tanto, para evaluar las competencias de un docente de posgrado es preciso hacerlo de una forma holística considerando en forma interrelacionada las funciones de docencia, investigación, planeación y evaluación como tareas interconectadas que lleva a cabo no sólo a nivel aula (microcontexto), sino también a nivel de programa educativo (institucional) y con el sector productivo y de servicios (entorno socioeconómico) por lo que el profesor de este nivel no queda circunscrito a un solo ámbito de actuación.

Por último, se sugiere que se lleven a cabo otros estudios que permitan corroborar o refutar los datos obtenidos en la presente investigación, sobre todo en posgrados del área

de ingeniería, ciencias de la salud y educación. Asimismo, tanto la metodología como el instrumento para evaluar desde la perspectiva de los propios docentes el nivel en el que se encuentran sus competencias pueden ser usados como una herramienta para elaborar el diagnóstico respectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMERICH, G., SUÁREZ - RODRÍGUEZ, J., BELLOCH, C. Y BO, R. (2011). "Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad." *Relieve*, 17(2), pp. 1 - 28. En http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CARDOSO E. Y CERECEDO M. (2011). "Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), pp. 68 - 82, <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- CORNEJO, J. (2012). "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), pp. 15 - 37.
- COSTELLO, A. Y OSBORNE, J. (2005). "Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis". *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), pp. 1 - 9, <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- DEL MORAL, M. Y VILLALUSTRE, L. (2012). "Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. RUSC". *Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (1), 2012, pp. 36 - 50.
- DONOSO, S. (2008). "El perfeccionamiento docente en Chile (1990 - 2007): ¿Estado versus mercado?". *Revista Brasileira de Educacao*, 13(39), pp. 437 - 454.
- DRENT, M. Y MEELISEEN, M. (2008). "Which factor obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?". *Computers and Education*, 51, pp. 187 - 199.
- GUZMAN, I. Y MARÍN, R. (2011). "La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 151 -163.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- KOZMA, R. (2005). "National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development". *Human Technology*, 1(2), pp. 117 - 156. En <http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume1/2005/kozma.pdf>
- LEÓN, G. (2004). "La educación en el contexto de la globalización". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), pp. 343 - 354.
- LÓPEZ DE LA, M. Y CHÁVEZ, J. (2013). "La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC". *Sinéctica*, 41, <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=609> la formacion de profesores universitarios en la aplicacion de las tic

MAHDIZADEH, H., BIEMANS, H. Y MULDER, M. (2008). "Determining Factors of the Use of E-Learning Environments by University Teachers". Computers & Education, 51(1), pp. 142 - 154.

MAKRAKIS, V. (2005). *Training teachers for news roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática*, Corinto, Grecia.

MARTÍNEZ, A., CEGARRA, J. Y RUBIO, J. (2012). "Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente". Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(2), pp. 325 - 338.

MARTÍNEZ, R., MONTERO, Y., PEDROSA, M. Y MARTÍN, E. (2006). "La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: un estudio en la provincia de Buenos Aires". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2), pp. 1 - 24.

MAS, Ó. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado". Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), pp. 22 - 38.

MCCAFFREY, D., LOCKWOOD, J., KORETZ, D. & HAMILTON, L. (2004). "Models for value added modelling of teacher effects". Journal of Education and Behavioral Statistics, 29 (1), 67 - 101.

MEDINA, A., DOMÍNGUEZ, M. Y MEDINA, M. (2010). "Evaluación de las competencias docentes". Innovación Educativa, 10 (53), pp. 19 - 41.

MORTIS, S., VALDES, A., ANGULO, J., GARCÍA, R. Y CUEVAS, O. (2013). "Competencias digitales en docentes de educación secundaria". Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 52 (2), pp. 135 - 153.

MÜNCH, L. Y ÁNGELES, E. (2007). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

NUNALLY, J. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: Mc Graw Hill.

PÉREZ, M. (2013). "La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. Profesorado". Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), pp. 57 - 72.

POGGI, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - Unesco.

RAMA, G. & NAVARRO, J. (2004). "Carrera de los maestros en América Latina". En: BID - PREAL. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (287 - 332). Santiago de Chile.

SEGARS, A. (1997). "Assessing the Unidimensionality of Measurement: A paradigma and illustration within the context of information systems research". Omega, 25(1), 107 - 121.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP, 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012*. México: SEP.

TEJADA, J. (2009). "Competencias docentes". Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2), pp. 1 - 15.

TEJADA, J. Y RUÍZ, C. (2013). "Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción

docente". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), pp. 91 - 110.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: Unesco. En <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

VÁZQUEZ, M. (2009). "Globalización y educación superior en México". *Reencuentro*, 54, pp. 83 - 90.

VERA, J., MARTÍNEZ, E. Y TORRES, L. (2014). "Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes en educación superior en México". *Pixel - Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, pp. 143 - 155.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

THE IMPACT OF THE TRAINING PROCESS IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN UNIVERSITY INSTRUCTORS

MARÍA VERÓNICA GARCÍA OQUENDO¹
Universidad Internacional SEK
Quito, Ecuador
mvgarciao@hotmail.com

IVÁN ALEJANDRO RUEDA FIERRO²
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Quito, Ecuador
larueda@puce.edu.ec

JORGE PATRICIO ALTAMIRANO CUMBAJÍN³
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Quito, Ecuador
jpaltamirano@puce.edu.ec

ENRIQUE GEA IZQUIERDO⁴
Universidad Internacional SEK
Quito, Ecuador
enriquegea@yahoo.es

Recibido: 30/04/2013 Aceptado: 23/04/2014

RESUMEN

El maestro universitario actual requiere demostrar solvencia en varios ámbitos para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha presentado una discusión muy amplia para la determinación de competencias docentes, tanto genéricas como específicas, y los centros educativos tienen ahora como desafío apoyar el desarrollo de las mismas a través de programas de formación. Este estudio nace de la inquietud sobre el impacto real de los cursos o talleres en el mejoramiento de dichas capacidades en las universidades. Para ello se consideraron 46 casos de docentes ubicados en la categoría C y D (categorías

1 Psicóloga Industrial por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Decana de la Facultad de Psicología de la Universidad Internacional SEK-Ecuador.

2 Ingeniero Comercial por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Profesor a tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

3 Ingeniero Comercial por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Profesor a tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

4 Doctor por la Universidad de Málaga (España). Director de Investigación e Innovación y profesor a tiempo completo de la Universidad Internacional SEK-Ecuador.

María Verónica García Oquendo; Iván Alejandro Rueda Fierro; Jorge Patricio Altamirano Cumbajín y Enrique Gea Izquierdo

que muestran calificaciones inferiores en rendimiento) donde se analizó la relación entre la evaluación de desempeño basado en competencias, antes y después de haber recibido la formación durante el año, con el uso de la prueba Wilcoxon. Como resultado, se observó que los cursos planificados y ejecutados no tuvieron relación con el mejoramiento de desempeño. El resultado de esta investigación contribuyó al diseño de programas de capacitación centrados en las destrezas docentes requeridas y no en otros factores particulares sin relación con la capacidad evaluada.

PALABRAS CLAVE

COMPETENCIAS, CAPACITACIÓN, EVALUACIÓN DOCENTE, DOCENTE UNIVERSITARIO

ABSTRACT

The current university instructor needs to show competence in different areas of the teaching-learning process. Many discussions had been presented to determine generic and specific teaching skills. Universities have the challenge to support the development of the competences through training programs. This study shows the concern about the real impact of these courses for improving the universities competences. In this research 46 instructors placed in C and D categories, (categories that show lower performance values) were considered. The relationship between the performance evaluations based on students' perception was statistically analyzed, before and after receiving training courses during the year, with the Wilcoxon test. The results show that the planned courses conducted to the development of these capabilities were not related to the performance improvement. This research can help to design training programs focused on teaching skills, and not on particular factors disconnected to the capacity evaluated.

KEY WORDS

SKILLS, TEACHER TRAINING, TEACHING EVALUATION, UNIVERSITY TEACHER

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el rol del docente ha tenido que incorporar algunas competencias para su ejercicio profesional con los estudiantes. Uno de estos cambios consiste en mantener una mayor responsabilidad con la sociedad (Torres y Serrano, 2007) y relaciones comunitarias que se presentan para producir cambios efectivos en las problemáticas contemporáneas de una nación (Ministry of National Education, 2006). Actualmente, su función se orienta a producir aprendizaje en habilidades que se encuadren a la inclusión laboral en sectores productivos, más que al proceso de enseñanza localizada netamente en el aula (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008). Bajo este entorno cambiante, en la República del Ecuador los centros de educación superior han sufrido incesantes modificaciones por mejorar la calidad educativa, la misma que en uno de sus aspectos contempla el perfeccionamiento docente a través de capacitaciones. Sin embargo, este parámetro se ha inclinado preferentemente hacia lo cuantitativo (número de horas y cursos por los que opta el docente) que a lo cualitativo (utilidad para el desarrollo de las capacidades requeridas), provocando una inversión alta en formación docente sin un resultado certero en su desempeño.

Para definir el perfil docente se precisa identificar las competencias propias para su adecuada gestión académica-investigativa y social, considerando que estas se definen como un conjunto de comportamientos observables que denotan conocimientos, habilidades y actitudes para poder efectuar una actividad o tarea. En este sentido, desarrollar y mejorar una competencia implica la adquisición de conocimientos (saber), mejoramiento de habilidades (hacer) y modificación de actitudes (ser); y según estos elementos se pre-

sentan diferentes programas para su afino y desarrollo (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, Van Der Vleuten, 2004) (Viau, 2007) (Ion y Cano, 2012) (Tasie, 2011).

Varios son los aportes que se han obtenido sobre las competencias docentes, resaltando la existencia de 6 genéricas o centrales, 31 básicas o específicas y las especiales. Las primeras están enfocadas en la capacidad para entender los problemas sociales y diseñar propuestas de labor social, que involucren el trabajo con valores personales y representen un propósito real de la docencia como agente de cambio. Las segundas incluyen habilidades tales como la comunicación efectiva, pensamiento pedagógico, creatividad, psicología, evaluación y uso de recursos didácticos; en otras palabras, destrezas que van directamente relacionados con el trabajo diario que el estudiante realiza, tanto a nivel autónomo como en el aula, y definen la misión del docente. Por último, las especiales engloban el área investigativa (Medina y Casillas, 2012) (Mc. Enrue, 2002) (Ogienko y Rolyak, 2011) (Xuenjun y Rongrong, 2008) (Power y Cohen, 2005).

Especialmente relevante es la utilización de la evaluación del desempeño docente con el propósito de fortalecer y desarrollar las capacidades del profesorado. Las calificaciones del rendimiento pueden provenir de diferentes instancias al utilizar modelos de evaluación de 360 grados, donde son participantes clave los estudiantes, jefes de área, decanos y la autoevaluación; e involucrando varias dimensiones (política, teórica, metodológica, de uso y de evaluación de la evaluación) a ser analizadas previamente a la ejecución del programa diseñado para este fin (Red Iberoamericana de Investigadores, 2008). La IES (Institución de Educación Superior) donde se efectuó esta investigación utiliza el modelo de 360 grados y se centra en las siguientes competencias específicas: Relación pedagógica (consistente en el establecimiento de relaciones respetuosas y favorables), gestión de clases (entendido como la construcción de un clima dentro del aula que permita el aprendizaje), motivación (es la estimulación y el incentivo para provocar el deseo en el estudiante por investigar y profundizar su materia) y refuerzo de habilidades básicas (capacidad para que el estudiante obtenga aptitudes de sentido crítico, solución de problemas, comunicación oral y escrita). Estas destrezas son el objeto de mejoramiento a través de los programas de perfeccionamiento docente que se imparten bajo la modalidad de cursos.

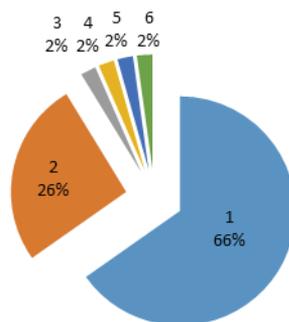
La Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador da un apoyo al perfeccionamiento docente exigiendo a las universidades que destinen una partida presupuestaria para este propósito (LOES, 2010). Sin embargo, lo fundamental no es solo definir una cuantía económica para cursos, sino verificar que la misma y la detección de necesidades realmente tienen impacto positivo para incrementar el desempeño docente. En la actualidad, se menciona la importancia de generar un acompañamiento al docente para el mejoramiento de sus capacidades, como un “servicio de asistencia al maestro” a través de colectivos docentes (Almonacid, Montes y Vásquez, 2009). Es en este punto donde se centra el presente documento, al determinar la incidencia que la capacitación tiene sobre el incremento en el rendimiento docente en cada una de las competencias evaluadas por parte de los estudiantes dentro de una IES.

MATERIAL Y MÉTODOS

En una institución universitaria de la República del Ecuador, constituida por 518 do-

centes, se capacitó en el periodo 2000-2008 a 46 pertenecientes a la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables (FCAC) utilizando una muestra por conveniencia debido a la accesibilidad a los resultados de sus evaluaciones de desempeño. Se consideró la totalidad de docentes, 46 casos, ubicados en la categoría C y D (categorías en las evaluaciones que muestran calificaciones inferiores en rendimiento) y se desestimaron la A y B (calificaciones superiores). La recopilación de información concerniente a la participación en los cursos de perfeccionamiento docente fue proporcionada por la Dirección General Académica de la institución. En la gráfica 1 se muestra el porcentaje de docentes que asistieron atendiendo al número de cursos realizados, considerando únicamente aquellos en los que hubo una participación mínima de 5 docentes.

GRÁFICA 1. REPRESENTACIÓN DOCENTE (%) Y NÚMERO DE CURSOS RECIBIDOS



En el gráfico anterior es posible efectuar una lectura sobre la escasa importancia que se le ha dado al perfeccionamiento docente tanto en forma cuantitativa (número de cursos realizados) y cualitativa (desconsiderando la utilidad real y su aporte frente al desarrollo de capacidades). Este hecho nos invita a reflexionar sobre el objetivo y contenidos de los temas impartidos que se incluyeron en esta investigación. En la asignación entre la capacitación efectuada y las destrezas a desarrollar, ninguno de ellos enunció explícitamente cuáles se reforzarían, por esta razón se direccionaron según criterio de los investigadores, definiendo la relación aparente entre las actividades de formación y las competencias evaluadas (tabla 1). A partir de ello se definieron los cursos seguidos por cada docente (tabla 2), el semestre que los recibieron y lo que buscaba desarrollar.

TABLA 1. RELACIÓN ENTRE LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN Y LAS COMPETENCIAS EVALUADAS

COMPETENCIAS (Criterios de evaluación)	CURSOS DE CAPACITACIÓN
1. Relación pedagógica Generar relaciones basadas en el mutuo respeto, favorables al aprendizaje	Ninguno apunta a desarrollar esta competencia

2. Gestión de clases Establecer un adecuado clima de trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario- taller lecto-escritura avanzada • Evaluación estratégica de estudiantes basada en competencias • Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo. Profundización • Prácticas de enseñanza en la Educación Superior
3. Motivación al aprendizaje Motivar al estudiante hacia un mayor aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología • Desarrollando habilidades docentes. • Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"
4. Refuerzo de habilidades básicas Desarrollar destrezas básicas que sustenten el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Simposio Internacional de la Universidad • Análisis lingüístico y razonamiento lógico-verbal

TABLA 2. CURSOS SEGUIDOS POR CADA DOCENTE

DOCENTE	CURSO	SEMESTRE	COMPETENCIA / OBSERVACIONES
Docente 1	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases
Docente 2	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 3	Inglés para docentes	I, 2007	Descartado
Docente 4	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 5	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 6	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004; I 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 7	Prácticas de evaluación de aprendizajes en la Universidad	I, 2007	Descartado
Docente 8	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases
Docente 9	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje
Docente 9	Entrenamiento en la enseñanza con la metodología de casos reales	II, 2008	Descartado
Docente 9	Educación Virtual "Aprender y Enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 10	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004; I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 10	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 11	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	II, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas

Docente 12	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	II, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 13	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 14	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases
Docente 15	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 16	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 17	Entrenamiento en la enseñanza con la metodología de casos reales	I, 2008	Descartado
Docente 17	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 18	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 19	Inglés para docentes	II, III, 2007; IV, 2008	Descartado
Docente 20	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 21	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004; I 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 22	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	II, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 23	Inglés para docentes	IV, V, 2008	Descartado
Docente 24	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 24	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 25	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 25	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases
Docente 25	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje
Docente 25	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 26	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	I, 2008	2. Gestión de clases
Docente 26	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 27	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 28	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases

Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario

Docente 28	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases
Docente 28	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 28	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases
Docente 28	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 28	Inglés para docentes	III, 2007; IV, 2008	Descartado
Docente 29	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2002	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 29	Inglés para docentes	III, 2007; IV, 2008	Descartado
Docente 30	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	I, 2006	2. Gestión de clases
Docente 31	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases
Docente 32	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 32	Entrenamiento en la enseñanza con la metodología de casos reales	I, 2008	Descartado
Docente 33	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	I, 2006	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 34	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 35	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 36	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 37	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	I, 2008	2. Gestión de clases
Docente 38	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 39	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases
Docente 39	Inglés para docentes	I, 2007	Descartado
Docente 40	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases
Docente 41	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje
Docente 41	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases

Docente 42	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases
Docente 42	Evaluación estratégica basada en competencias	I, 2004	2. Gestión de clases
Docente 43	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje
Docente 43	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje
Docente 44	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 45	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 45	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	I, 2006	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 46	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004; I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas
Docente 46	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje
Docente 46	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo - Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases
Docente 46	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2008	3. Motivación al aprendizaje
Docente 46	Inglés para docentes	I, 2007	Descartado

Posteriormente, se efectuó un análisis de la calificación relativa al rendimiento del docente antes y después de la realización del curso. La evaluación docente por competencias utilizada en la FCAC es un instrumento definido por norma institucional para conocer el desempeño específico en la impartición de su asignatura. Adicionalmente se ordenaron los docentes según la destreza a desarrollar con la capacitación recibida, mostrando el resultado de la evaluación específica y general.

A través de la prueba estadística de normalidad, se guió el análisis de la relación entre la capacitación recibida y el desempeño posterior observado en la evaluación docente. En este caso, al no identificar una distribución normal para los datos, se utilizaron pruebas no paramétricas no presuponiendo una distribución de probabilidad. En particular, se aplicó la prueba de los signos de Wilcoxon empleada para comparar las diferencias entre la información obtenida antes y después del tratamiento (formación docente). Como hipótesis nula se planteó que existía un efecto en la calificación posterior en el desempeño docente debido a la capacitación, mientras que la hipótesis alternativa sostenía que no existía relación y que, esta diferencia, se debe a otros factores que no son objeto de esta investigación. Por lo tanto, se realizó la prueba de Wilcoxon primero, comparando la evaluación obtenida antes y después de los cursos con todos los datos tanto en la calificación específica como en el resultado final y luego aplicando la misma prueba pero solo usando los relativos a cada competencia, de igual manera, antes y después del programa de perfeccionamiento docente. El paquete informático utilizado para la interpretación fue: SPSS

(Copyright SPSS Inc., 1989-2006. Windows. Versión 15.0.1. 22 Nov. 2006).

RESULTADOS

Atendiendo al gráfico 1 el 66% de los docentes solo asistió a un curso en el periodo comprendido entre el año 2000 y mediados del 2008. Las horas recibidas se distribuyeron según la tabla 3. Como se aprecia en esta última, solamente el 26,09% de los docentes recibió más de 100 horas de formación en el periodo de estudio. Asimismo, los resultados obtenidos en la evaluación antes y después del programa de perfeccionamiento se expresaron en relación a las competencias según la tabla 4. En ella se diferenció entre la específica (realizada por los Jefes de Área) y la general (dada por los estudiantes) definida antes y después de la capacitación.

TABLA 3. HORAS DE CAPACITACIÓN

TOTAL HORAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
20 - 39	15	32,61	32,61
40 - 59	12	26,09	58,70
60 - 79	5	10,87	69,57
80 - 99	2	4,35	73,91
100 - 119	4	8,70	82,61
120 - 139	3	6,52	89,13
140 - 159	0	0,00	89,13
160 - 179	1	2,17	91,30
180 - 199	2	4,35	95,65
200 - 219	1	2,17	97,83
Más de 220	1	2,17	100,00

TABLA 4. RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS TIPOS DE EVALUACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN

n.º	DOCENTE	CURSO	SEMESTRE	COMPETENCIA	ESPECÍFICA (ANTES)	ESPECÍFICA (DESPUÉS)	GENERAL (ANTES)	GENERAL (DESPUÉS)
1	Docente 1	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases	4,75	4,82	94,03	95,50
2	Docente 2	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases	4,75	4,87	94,69	97,76
3	Docente 4	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo-Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases	4,72	4,73	93,71	94,85
4	Docente 8	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases	3,86	3,45	77,13	67,27
5	Docente 14	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases	4,41	4,42	89,42	89,39
6	Docente 20	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo- Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases	4,72	4,69	94,16	94,53
7	Docente 25	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases	3,45	3,97	67,81	77,96
8	Docente 28	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases	4,66	4,59	92,49	91,07
9	Docente 28	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases	4,71	4,65	93,36	92,23
10	Docente 28	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases	4,81	4,85	95,12	95,85
11	Docente 28	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo- Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases	4,86	4,81	97,17	95,12
12	Docente 30	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	I, 2006	2. Gestión de clases	4,31	4,39	87,66	88,16

Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario

n.º	DOCENTE	CURSO	SEMESTRE	COMPETENCIA	ESPECÍFICA (ANTES)	ESPECÍFICA (DESPUÉS)	GENERAL (ANTES)	GENERAL (DESPUÉS)
13	Docente 31	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo- Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases	4,75	4,54	95,55	93,75
14	Docente 34	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases	4,78	4,71	92,57	95,00
15	Docente 38	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo- Profundización	II, 2007	2. Gestión de clases	4,68	4,78	94,74	96,53
16	Docente 39	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases	4,44	4,77	86,80	95,46
17	Docente 40	Prácticas de enseñanza en Educación Superior	II, 2007	2. Gestión de clases	4,40	3,20	88,25	65,68
18	Docente 41	Evaluación estratégica basada en competencias	II, 2005	2. Gestión de clases	4,23	4,78	85,34	95,43
19	Docente 42	Lecto-escritura avanzada	I, 2004	2. Gestión de clases	4,24	3,62	85,91	71,58
20	Docente 42	Evaluación estratégica basada en competencias	I, 2004	2. Gestión de clases	4,24	3,62	85,91	71,58
21	Docente 46	Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo- Profundización	I, 2007	2. Gestión de clases	4,34	4,57	86,20	90,59
22	Docente 5	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	3,64	2,77	73,07	65,68
23	Docente 9	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje	4,87	4,58	97,84	92,44
24	Docente 13	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	3,72	3,80	77,02	81,89

n.º	DOCENTE	CURSO	SEMESTRE	COMPETENCIA	ESPECÍFICA (ANTES)	ESPECÍFICA (DESPUÉS)	GENERAL (ANTES)	GENERAL (DESPUÉS)
25	Docente 16	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	4,46	4,46	90,57	91,14
26	Docente 25	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje	3,55	3,07	74,30	65,56
27	Docente 28	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	4,80	4,70	97,17	95,12
28	Docente 36	Desarrollo de habilidades docentes	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	3,87	3,80	84,62	81,29
29	Docente 43	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje	4,57	3,50	93,17	73,02
30	Docente 43	Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet"	I, 2007	3. Motivación al aprendizaje	4,35	4,80	89,02	96,69
31	Docente 46	Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología	I, 2005	3. Motivación al aprendizaje	4,31	3,87	90,68	80,98
32	Docente 6	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,70	4,10	76,23	81,73
33	Docente 6	Simposio Internacional sobre la Universidad	I 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,10	4,04	81,73	80,41
34	Docente 10	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,74	4,19	76,79	85,98
35	Docente 10	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,19	4,60	85,98	91,61
36	Docente 11	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	II, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,88	4,09	81,10	80,89
37	Docente 12	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	II, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,40	3,36	90,45	74,00

Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario

n.º	DOCENTE	CURSO	SEMESTRE	COMPETENCIA	ESPECÍFICA (ANTES)	ESPECÍFICA (DESPUÉS)	GENERAL (ANTES)	GENERAL (DESPUÉS)
38	Docente 21	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,27	4,50	84,52	90,93
39	Docente 24	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,69	4,32	93,89	85,41
40	Docente 25	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,81	3,79	77,96	74,30
41	Docente 32	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,92	3,63	77,55	73,32
42	Docente 33	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	I, 2006	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,31	4,41	88,61	90,97
43	Docente 35	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,04	3,96	82,41	80,88
44	Docente 44	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,52	4,29	92,90	86,28
45	Docente 45	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,20	4,39	82,38	85,83
46	Docente 45	Análisis lingüístico y razonamiento verbal	I, 2006	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,49	4,30	87,95	83,99
47	Docente 46	Simposio Internacional sobre la Universidad	II, 2004	4. Refuerzo de habilidades básicas	3,70	4,37	81,00	90,68
48	Docente 46	Simposio Internacional sobre la Universidad	I, 2005	4. Refuerzo de habilidades básicas	4,37	3,93	90,68	80,98

Según la tabla 5 y el nivel de significación obtenido para los resultados de la evaluación específica de las competencias se rechazó la hipótesis nula, por lo que no hubo relación entre la capacitación realizada y el desempeño docente. Asimismo, utilizando la misma prueba con el valor general, antes y después de la formación, se observó un comportamiento similar que condujo a igual interpretación.

TABLA 5. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON: RESULTADOS

RESULTADOS	ESTADÍSTICO	VALOR
Evaluación específica de las competencias	Z	-0,889
	Sig. asintót. (bilateral)	0,374
Evaluación general de las competencias	Z	-0,995
	Sig. asintót. (bilateral)	0,320

Conforme se ha descrito y atendiendo a la prueba de Wilcoxon, se utilizaron los datos por cada competencia para determinar si existía relación entre la formación recibida y el desempeño posterior. De igual manera, que en el caso anterior, se cruzaron los valores obtenidos en la evaluación específica y el resultado general, antes y después de la capacitación. De nuevo se rechazó la hipótesis nula, por lo que no se estableció relación entre los cursos realizados (Seminario- taller lecto-escritura avanzada, Evaluación estratégica de estudiantes basada en competencias, Planificación de las clases para propiciar el aprendizaje autónomo y cooperativo, Profundización y prácticas de enseñanza en la Educación Superior) enfocados a la competencia 2 (Gestión de clases) y el rendimiento posterior (tabla 6).

TABLA 6. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON: COMPETENCIAS

COMPETENCIA	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN ESPECÍFICA DE LA COMPETENCIA	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA
Gestión de clases	0,903	0,848
Motivación del aprendizaje	0,086	0,114
Refuerzo de habilidades básicas	0,831	0,687

Respecto a la competencia 3 (Motivación del aprendizaje) no hubo relación entre la capacitación realizada (Tecnología en el aula: Métodos pedagógicos para enseñar con tecnología, Desarrollando habilidades docentes y Educación virtual "Aprender y enseñar por Internet") y el rendimiento ulterior; y al ser los valores obtenidos mayores a 0,05 la interpretación fue idéntica para la 4 (Refuerzo de habilidades básicas) y los cursos efectuados (Simposio internacional de la Universidad y Análisis lingüístico y razonamiento lógico-verbal). Por lo tanto, en las tres competencias anteriores se demostró que no existe relación entre la formación recibida y el resultado final de la evaluación del desempeño.

CONCLUSIONES

La evaluación docente por competencias es un instrumento que permite identificar el estado actual de las mismas y posibilita comparar con el nivel mínimo aceptable dado a cada una de ellas, proyectando así su desarrollo correcto y potencial. En el estudio no existe una relación entre la calificación que otorgan los estudiantes al docente y los cursos que este ha seguido, debido a que no hay un plan de capacitación dirigido a mejorar las capacidades que se requieran, según los resultados obtenidos a nivel individual. Además, el programa de perfeccionamiento docente no presentó objetivos relacionados con la destreza específica que se quiera mejorar o desarrollar.

Los docentes no optan por cursos de capacitación que ayuden a mejorar las debilidades identificadas en su evaluación y, en muchos casos, asisten solo con la finalidad de cumplir con un requisito formal. De lo programado los que tienen mayor demanda son los impartidos por instructores extranjeros, sin que esto implique un nivel de eficacia a pesar de los costos que tienen. Otro con mayor número de inscritos es inglés para docentes, el cual no está enfocado a mejorar alguna de las competencias específicas, aunque sí podría tener una función de ayuda por el acceso para otros refuerzos. Adicionalmente, los cursos programados son de carácter aleatorio individual por lo que el profesor opta sin importarle el diagnóstico de la destreza a desarrollar.

De los docentes de FCAC considerados en esta investigación, más de la mitad solo tomaron un curso en el periodo contemplado desde el año 2000 hasta el primer semestre del año 2008. En el estudio no se pudo concluir que la capacitación recibida mejore el desempeño posterior del docente. Más del 70% de los docentes ubicados en las categorías C y D utilizados en esta investigación requirieron mejorar la mayoría de competencias contempladas en la evaluación docente y el 100% de los casos presentó valores inferiores al 79% (límite para la categoría B). Asimismo, no se realizó seguimiento a la formación realizada y tampoco existió una calificación de la misma.

Por lo tanto, el modelo de competencias debería responder a las características propias del mismo y estar alineado con su misión, visión, valores y objetivos planteados. La evaluación docente realizada por los estudiantes dispone de factores implícitos que afectan su resultado, por lo que se sugiere tenerla como una herramienta que proporcione necesidades de desarrollo para plantear acciones que hagan que el docente tenga posibilidades de disminuir sus debilidades y desarrollar sus fortalezas.

La capacitación docente es un factor estratégico para el desarrollo del ser humano que se da a través de la educación, la cual ha sido el motor para generar ideas y acciones para solucionar los problemas generados a lo largo de la historia de la humanidad. No se trata de un factor etéreo que pueda transformar inmediatamente a las personas y eliminar malos hábitos practicados por largo tiempo, ya que su valor está en la capacidad de desentrañar procesos. De esta manera, se considera relevante contrastar la presente investigación con otras que estudien similares relaciones en docentes de diferentes universidades/facultades. Sería oportuno realizar un plan de perfeccionamiento docente que respondiese a las necesidades detectadas en la evaluación que se hace a los profesores. La capacitación docente es un proceso, que por su importancia institucional, debe ser gestionado por una unidad académica-administrativa con autonomía técnica y financiera suficiente. Un plan

de desarrollo docente no debe enfocarse solamente a actualizar conocimientos sino a mejorar las capacidades necesarias para el normal desenvolvimiento en la gestión de clases. Por lo tanto, es necesario realizar una actualización de las habilidades del docente y que estas se incluyan en la evaluación, ya que las mismas son el principal valor para la detección de necesidades de formación. Además, se debería generar comportamientos observables por cada una de las competencias revisadas, para así evaluar la eficacia de los cursos.

Es urgente una revisión de los parámetros contemplados en la evaluación específica sugeridos por cada unidad académica, con objeto de valorar si se están incluyendo los aspectos relevantes para la mejora docente y específica en cada caso. Las unidades académicas en particular deberían detectar y definir las necesidades individuales y colectivas de capacitación; para que los resultados del rendimiento docente no fuesen los únicos valores para la planificación del programa de perfeccionamiento docente. Así, sería factible diseñar y desarrollar un plan integral de desarrollo que garantizase la mejora continua del ejercicio, además de un procedimiento de retroalimentación con los resultados de la evaluación para el estímulo del profesorado en la superación de las debilidades detectadas.

Por último, apuntar que la capacitación docente no siempre es suficiente para superar los problemas detectados. Por ello, se debería implementar un “sistema de refuerzo educativo” específico de asesoramiento y diagnóstico; evaluando periódicamente los medios, servicios organizados y fondos utilizados en el perfeccionamiento docente. Esto contribuiría a disminuir la carencia educativa identificada en todos los cursos planificados en esta investigación y enunciar explícitamente qué competencia se podría mejorar.

Según se ha descrito es preciso destacar que en ningún caso se determinó la relación entre el programa de formación realizada y el incremento en el desempeño posterior de la competencia que tenía como objetivo dicha capacitación. Por lo tanto, para investigaciones posteriores se estima oportuno cambiar la forma de planificar y sobre todo la evaluación y seguimiento que se haga a estos programas.

BIBLIOGRAFÍA

ION, G., CANO, E., (2012). “La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias”, UNED Educación XXI, No. 15, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 249-270.

LOES, (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior. Asamblea Nacional del Ecuador*. Oficio No. 0148, art. 156 y 157.

MCENRUE, M., (2002). “Managerial skills teaching; ten questions and twelve answers”. Journal of Management Education, No. 26, Los Angeles, pp. 648.

MEDINA, A., CASILLAS, M., (2012). “Identificación y selección de competencias genéricas: Caso educación superior Tecnológica en México”. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, No. 22, Concepción, pp. 99-122.

MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION, (2006). *Teacher training component, generic teacher competencies*. Support to basic education project, Ankara University.

OGIENKO, O., ROLYAK, A., (2011). *Model of professional teachers competences formation: European*

Dimension". Institute for education studies and adult education of the Academy of Pedagogical, Ukraine, available at: www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content

POWER, L., COHEN, J., (2005). *Competency-based education and training delivery; status, analysis and recommendations*. Formal Education Project, Indonesia.

RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, (2008). "Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, No. 3, pp.164-167, available at: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf

SCHMAL, R., RUIZ-TAGLE, A., (2008). "Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias". *Revista Chilena de Ingeniería*, No. 16, Arica, pp. 147.

TASIE, G., (2011). "Competency-based training needs analysis (TNA): An empirical study of gulf university for science and technology". *International Research Journal of Management and Business Studies*, No. 2, Kuwait, available at: <http://www.interestjournals.org/IRJMBS>

TIGELAAR, D., DOLMANS, D., WOLFHAGEN, I., VAN DER VLEUTEN, C., (2004). "The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education". *Kluwer Academic Publishers Higher Education*, No. 48, Maastricht, pp. 253-268.

TORRES, R., SERRANO, J., (2007). "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, No. 33, México, pp. 513-537.

VIAU, M., (2007). "La formación de formadores de docentes en Francia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 33, México, pp. 581-614.

XUENJUN, S., RONGRONG, R., (2008). *Competence model of the teacher in colleges and universities*. Department of materials science and engineering northeastern University, China, available at: sxj@mail.neuq.edu.cn

EL DOCENTE UNIVERSITARIO: CAPACIDADES PEDAGÓGICAS PARA HACER CLASES, PERCEPCIÓN DE SUS PROTAGONISTAS

THE UNIVERSITY PROFESSOR: PEDAGOGICAL SKILLS TO TEACH, AND THE PRECEPTION OF THE PARTICIPANTS

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE
Universidad de Los Lagos
Osorno-Chile
asepulve@ulagos.cl

MARGARITA OPAZO SALVATIERRA
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso-Chile
mopazo@upla.cl

DANIEL SÁEZ SOTOMAYOR
Colegio Blas Pascal
Osorno-Chile
dansaez@hotmail.com

Recibido: 10/04/2013 Aceptado: 19/04/2014

RESUMEN

El presente estudio da cuenta de las capacidades pedagógicas, imprescindibles, que debe tener un profesional que dicta clases efectivas en la Universidad. La opinión la entregaron profesores, docentes universitarios y estudiantes del último año de pedagogía.

Se pretendía responder, entre otras cosas, si ¿el conocimiento de la materia que se va a impartir es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje en los estudiantes?; ¿coinciden en identificar las capacidades pedagógicas más importantes para dictar clases efectivas los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía?; ¿es imprescindible dominar metodologías constructivas para enseñar, tener interés en el aprendizaje de los estudiantes, explicar con claridad y crear un clima agradable?

La información se obtuvo a través de la aplicación de una Escala de Apreciación Numérica (Labarca, 2001) y entrevistas personales a la muestra en estudio.

Como resultado, se obtuvo que las capacidades pedagógicas necesarias que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía debiera tener un profesional que dicta clases en la universidad son: “pleno dominio de contenidos”, “dominio de metodologías constructivas que fomenten la colaboración” y “tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes”. Se pudo observar que las fuentes de consultas coinciden, plenamente, en elegir esas tres capacidades como prioritarias. Los resultados también apuntan a que no sólo el manejo de los contenidos conduce a una buena clase; se debe considerar, además, la relación con los objetivos y las diversas situaciones de aprendizaje. Esta concepción varía, sin embargo, entre docentes y profesores.

PALABRAS CLAVE*CAPACIDAD PEDAGÓGICA, CLASES EFECTIVAS, DOCENTES-PROFESORES-ESTUDIANTES***ABSTRACT**

The present study shows the pedagogical skills that professors at the university level must have. For this study the opinion of teachers, professors and university students was collected.

The questions to be answered were mainly related to if knowing the subject was enough to teach efficiently the course, or if it was important to master methodological strategies to teach, or related to the environment for teaching and learning.

All the information was obtained through the application of a numeric scale (Labarca, 2001) and personal interviews .

The results show that the pedagogical skills that professors need are mastering the contents, mastering the methodologies and having a real interest in teaching. It was possible to observe that all the people who were interviewed concurred in the three skills already mentioned.

The results also show that not only mastering the content is important; also it is necessary to relate objectives and learning strategies. However, this idea is not an agreement between professors.

KEY WORDS*TEACHING SKILLS, EFFECTIVE LESSONS, TEACHERS-STUDENTS***INTRODUCCIÓN**

La docencia es una de las actividades más importantes que se contemplan dentro de las competencias del profesorado. La figura del docente es fundamental en la tan comentada y no menos deseada, mejora educativa. El académico es el responsable principal de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencerse de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida.

Las capacidades pedagógicas del profesor universitario, en palabras de Zabalza (2003:115) se pueden definir como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”. Esto es, lo que *han de saber y saber hacer* los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

Para el desarrollo de estas capacidades será necesario que los docentes reflexionen y que, en la medida de lo posible, se impliquen en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

La literatura da cuenta de la existencia de una multitud de listados de capacidades que debieran tener los docentes universitarios, como por ejemplo: AQU (2002) y ANECA (2004), entre otras. Sobre este particular, en este estudio, nos parece que el concepto y las capacidades pedagógicas que propone Zabalza, (2003) son un referente importante de considerar para realizar clases efectivas en la Universidad. Ellas son: 1) Seleccionar, preparar y dominar los contenidos disciplinarios. 2) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). 3) Manejo de las nuevas tecnologías. 4) Diseñar y dominar la metodología y organizar las actividades. 5) Saber planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, este estudio pretende identificar las capacidades pedagógicas que debe tener un profesional que, en sus clases, presente la información a los estudiantes de manera que les haga sentido, les interese, sea fácil de recordar y aplicar a situaciones nuevas, logrando un aprendizaje significativo. Junto a lo anterior, se intentan determinar las capacidades didácticas para hacer clases efectivas según la opinión de los estudiantes, docentes y profesores.

En este trabajo se intenta auscultar la importancia de componentes consustanciales al proceso enseñanza y aprendizaje; como por ejemplo: los contenidos, es decir, aquello que se va a aprender, las estrategias metodológicas, procedimientos de evaluación del aprendizaje, uso de recursos informáticos, clima de aula, capacidad de diálogo, oportunidades para hacer pensar, interés en enseñar, entre otros. De acuerdo al trabajo de Sepúlveda, (2011), los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Los Lagos consideran que el dominio de metodologías constructivas y el manejo de contenidos, son las capacidades más importantes que debe tener una persona que hace clases. Resultados similares obtuvo Valcárcel, (1999), quien aplicó encuestas a estudiantes de la Universidad de Cantabria, España.

Conocer la opinión de los estudiantes de pedagogía respecto de las capacidades necesarias y más importantes para ejercer docencia efectiva, podría darnos luces del modelo de enseñanza y aprendizaje que promueven los docentes y, con ello, evaluar si este está en concordancia con el modelo propuesto por el Ministerio de Educación. Del mismo modo, es necesario conocer las concepciones sobre el profesorado para replantear su función, desempeño y el modelo al que adscribe su trabajo. Estas concepciones pueden servir para revisar las prácticas docentes y profesionales y, finalmente, recabar información para enfrentar los retos de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas.

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

No basta con saber la asignatura para poder dar clases, para dedicarse a la enseñanza plantea Hernández, (1993). Puede que sí se pueda desde el punto de vista administrativo, pero no desde un enfoque profesional. Si enseñar y aprender fueran una cuestión de transmitir información, entonces, lo aconsejable sería traspasar la responsabilidad de la enseñanza a programas informáticos, videos interactivos, entre otros. El aprendizaje es más que una mera transmisión de información. El profesorado no es un emisor, un mero expositor de datos acumulados y organizados en distintas disciplinas. El estudiante no es un receptor que a manera de un recipiente ha de ir llenándose de información y que pronto ha de reproducir para ser evaluado y calificado. Las interacciones son más complejas y atiborradas de significaciones.

En concreto, nos asiste la siguiente pregunta: ¿cuáles son las capacidades pedagógicas imprescindibles que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que imparte docencia en la Universidad? De esta pregunta,

inclusora, se desprenden las siguientes interrogantes más específicas, tales como: ¿cuál es la capacidad pedagógica más importante que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que dicta docencia en la Universidad?; ¿cuál o cuáles son las capacidades pedagógicas que coinciden los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía que debiera tener un profesional que imparte clases en la Universidad?; ¿en qué lugar, dentro de las prioridades, los docentes y profesores ubican las capacidades pedagógicas: dominios de contenidos y metodologías de enseñanza?. Estas son las preguntas se pretenden responder en este estudio.

OBJETIVO GENERAL

Determinar las capacidades pedagógicas imprescindibles que, según los docentes, profesores universitarios y estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que imparte docencia efectiva en la universidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar la capacidad pedagógica más importante que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que dicta docencia en la universidad.
2. Identificar las capacidades pedagógicas imprescindibles que, según los profesores, debiera tener un profesional que dicta docencia efectiva en la universidad.
3. Identificar las capacidades pedagógicas imprescindibles que, según los estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que dicta docencia efectiva en la universidad.
4. Reconocer las capacidades pedagógicas en que coinciden los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía como aquellas imprescindibles que debiera tener un profesional que imparte clases en la universidad.
5. Determinar en qué lugar, dentro de las prioridades, los docentes y profesores ubican las capacidades pedagógicas relacionadas con el dominio de contenidos y metodologías de enseñanza.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Ser profesor universitario es la más alta responsabilidad a la que puede llegar un profesional, pues está ayudando en la formación de un nuevo capital humano avanzado. Es por eso que nos interesa conocer la opinión que tienen los docentes, profesores y estudiantes, respecto de las capacidades didácticas pedagógicas imprescindibles que debiera poseer un académico para ejercer docencia efectiva a nivel universitario. Es una necesidad conocer esta opinión, ya que no se cuenta con información sobre este tema en las universidades consideradas en este estudio, esto nos podría dar luces respecto del modelo de enseñanza y aprendizaje que promueven sus actores principales y, con ello, evaluar si

estas concepciones están en concordancia con las propuestas que, para la Educación y el profesorado, promueve el Ministerio de Educación.

Junto a lo anterior, nos interesa tener conocimiento de la percepción que tienen los docentes, profesores y estudiantes sobre el tema en cuestión, lo que puede permitirnos replantear su función, su trabajo y, particularmente, sus prácticas pedagógicas.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

La realización de un trabajo de esta naturaleza, partió de la inquietud e interés que surge de los investigadores durante el año 2012, por conocer las capacidades pedagógicas que, según docentes, profesores y estudiantes de pedagogía, debiera tener un profesional que imparte docencia en la universidad.

El estudio se puede clasificar como no experimental, de tipo descriptivo y de corte transversal (Hernández, 2000). El procedimiento metodológico es mixto, con énfasis en lo cuantitativo.

El diseño utilizado fue de tipo Encuesta, (Labarca, 2001), esto significa que se solicitó información por medio de una Escala de Apreciación aplicada a la muestra de la población.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para recoger los datos requeridos se administró, a la muestra del estudio, un instrumento denominado Escala de Apreciación numérica de capacidades docentes, elaborado por los autores del estudio y sustentado en los fundamentos teóricos, instrumentos aplicados en investigaciones realizadas por otros autores y la experiencia académica, en el tema, de los responsables de la investigación. Una vez diseñado el instrumento, se validó su contenido y confiabilidad a través de criterio de expertos y aplicación a muestra reducida.

Finalmente, para conocer la fiabilidad de la Escala de Apreciación numérica se realizó el cálculo del Coeficiente de Fiabilidad (Alpha de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, con lo cual se obtiene la medida de su consistencia interna. El Coeficiente de Fiabilidad obtenido fue alto, esto es, cerca de 1, como se observa en la siguiente tabla:

TABLA 1. RELIABILITY STATISTICS

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N 21 of Ítems
,991	,993	7

Fuente: Programa SPSS

Características del instrumento

Un instrumento de medición utilizado como la Escala de Apreciación de capacidades, sirve para registrar información o datos observables que representan realmente los conceptos o las variables que se han definido para este estudio. En cuanto a su estructura, se distinguen las siguientes partes:

- Datos personales.
- Listado de 21 capacidades pedagógicas de los profesores que imparten docencia en la universidad: dominio de contenidos, métodos de enseñanza, evaluación, actitudes, etc.
- Categoría de respuesta, 1 = más importante; 5 = menos importante.

En cuanto al tipo de respuestas demandadas en la Escala de Apreciación, estas son de carácter objetivo. Se trata de elegir entre 21 capacidades, las cinco, según ellos, que consideran más imprescindibles.

Población y Muestra

La población del estudio, estuvo constituida por 50 docentes que imparten clases en carreras de pedagogía y 70 profesores que dictan clase en carreras pedagógicas. Se define como docente al profesional que ejerce la docencia en la universidad y no tiene formación pedagógica, en cambio el profesor es un profesional que imparte clases en la universidad y que cuenta con formación pedagógica. Los estudiantes adscritos al estudio fueron 130, pertenecientes al último semestre de las carreras de Pedagogía Básica, Parvularia y Educación Diferencial de las Universidades de Los Lagos y Playa Ancha, matriculados el año 2012.

La muestra fue no probabilística de tipo casual, la conformaron 30 docentes y 50 profesores, que imparten clases en la Universidad de Los Lagos y Playa Ancha y 86 estudiantes del último nivel de las carreras antes mencionadas.

Se optó por estos estudiantes que están finalizando su formación pedagógica y realizando su práctica docente, pues ya son competentes en la temática en cuestión. Se eligió una muestra de docentes y profesores con una experiencia entre 10 y 30 años en la función docente. La edad de la población de profesores y docentes fluctuó entre los 40 y 65 años. Respecto del género de la muestra de profesores y docentes, este fue de 60% femenino y 40% masculino, distribución similar a la de los estudiantes de pedagogía.

TABLA 2. CANTIDAD Y PORCENTAJE DE PROFESORES, DOCENTES Y ESTUDIANTES

Muestra de profesores, docentes y estudiantes considerados en el estudio			
	Cantidad		Porcentaje de la población
	Población	Muestra	
Profesor(a)	70	50	71,4
Docente	50	30	60,0
Estudiantes de pedagogía	130	86	66,1
Total	166		

Fuente: Recursos Humanos 2012 ULA-UPLA

Técnica y recolección de datos

Los datos fueron recogidos por los autores, administrando el instrumento vía-online o en las oficinas de los docentes y profesores y en las salas de clases y vía on-line a los estudiantes de pedagogía.

Codificación de los datos

Los datos recogidos en la Escala de Apreciación se codificaron y se introdujeron en el programa SPSS para su observación, sistematización y tratamiento. Se obtuvieron tablas de frecuencia y porcentaje; coeficiente de contingencia, etc.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio, en los cuales se hace uso de tablas de datos y gráficos de barra. En ellos, se muestra información sobre las capacidades pedagógicas según la opinión de profesores, docentes y estudiantes. Las preguntas de la Escala de Apreciación fueron agrupadas de acuerdo a los objetivos estipulados en el trabajo.

Opinión de los Estudiantes. Capacidades pedagógicas que debe tener un profesional que dicta clases

Impartir docencia, particularmente en la universidad, es una función importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para hacer clases efectivas es imprescindible poseer competencias pedagógicas. Lo que obliga a preguntarse ¿cuáles son esas competencias didácticas? Para tener una percepción objetiva y cercana, se decidió consultar a los actores principales del proceso, esto es, docentes, profesores y estudiantes.

En el Gráfico N°1 se observa que el 30% de los estudiantes destaca como capacidad principal el “pleno dominio de los contenidos que enseña y su relación con los objetivos y situaciones de aprendizaje”; con un 20% ubican la capacidad pedagógica “tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizaje en los estudiantes”. Estas opiniones se corres-

ponden con los resultados de los estudios realizados por Sepúlveda, (2011), y Valcárcel, (1999), en términos de las dos capacidades pedagógicas más importantes para impartir docencia, pero no el orden de prioridad. Esto es, los estudiantes de pedagogía en estos estudios eligieron, en primer, lugar el dominio de metodologías constructivas. No menos importante para los estudiantes es la creación de un clima agradable en las clases y tomar en consideración los intereses y necesidades de los alumnos.

De lo anterior, se podría concluir que saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado.

GRÁFICO 1. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS IMPRESCINDIBLES QUE DEBE TENER UN PROFESIONAL QUE HACE CLASES EFECTIVAS EN LA UNIVERSIDAD SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA



Fuente: Escala de Apresiasi3n capacidades pedag3gicas, 2012

Opini3n de los profesores. Capacidades pedag3gicas que debe tener un profesional que dicta clases

Al analizar la informaci3n obtenida referida respecto al "dominio de los contenidos", el 27% de los profesores opinan, que el dominio de los contenidos es fundamental para dictar clases efectivas en la universidad. Seg3n Gimeno, (1993), adem3s del dominio de la materia, le har3 falta responder a una serie de exigencias tales como posibilitar que el alumnado adquiera instrumentos y t3cnicas de trabajo, favorecer su proceso de aprendizaje y el ejercicio del pensamiento cr3tico y contribuir a la interpretaci3n y compresi3n de un mundo caracterizado por la existencia de m3ltiples est3mulos informativos. Contin3a planteando que conocer algo no significa poder aplicarlo. Por eso, en la actualidad, el aumento de los conocimientos sobre determinados fen3menos f3sicos o sociales no implica que se produzcan cambios cualitativos en torno a ellos. Nadie puede ense1ar lo que no sabe, lo que no conoce. Pero conocer no es suficiente ya que tambi3n hay que pensar para qu3 ense1arlo y c3mo ense1arlo.

Por otra parte, el 23% de las opiniones de los profesores manifiestan la importancia que tiene el dominio de metodolog3as constructivas para el trabajo en la sala de clases. Por lo tanto, el hecho de contar con formaci3n pedag3gica permite valorar la importancia de

esta en el aprendizaje de los estudiantes.

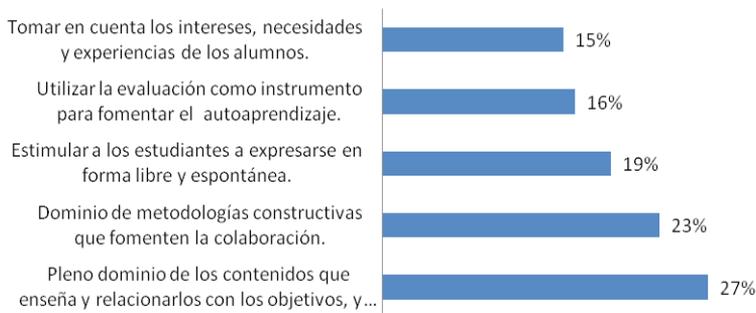
Se podría pensar el que una persona que sea experta en una materia le capacita para saber enseñar dicho contenido. Confundimos “saber algo” con “saber enseñar este algo”. Numerosos trabajos en educación avalan este hecho: la enseñanza requiere un conocimiento específico, complejo, que no ha de confundirse con el conocimiento de lo que se enseña.

Esto no quiere decir en absoluto que los docentes universitarios no tengan que ser expertos en su materia y que sea suficiente con que sean expertos en educación. Un mínimo de sentido común basta para desechar tal aserción. Pero lo que está claro, según los profesores, es que no es suficiente saber para saber enseñar. En concreto, no basta con saber únicamente los temas de matemáticas que se enseñarán; se deben conocer también los problemas a los que los alumnos pueden enfrentarse para aprenderlos, sus posibles aplicaciones en la vida cotidiana, las mejores metodologías para su enseñanza y para generar emoción con lo que se va a aprender, y las técnicas para romper el tedio y despertar el interés (Marti, 2005).

Estimular a los estudiantes a expresarse en forma libre y espontánea, como también utilizar la evaluación como instrumento para fomentar el auto-aprendizaje, son capacidades pedagógicas que, también, destacan los profesores como imprescindibles para dictar clases efectivas.

Los estudiantes de pedagogía coinciden con los profesores de la universidad en elegir, jerarquizar y ponderar las dos capacidades pedagógicas más importantes, según ellos, para ejercer la docencia efectiva. Profesores y estudiantes asignan a las capacidades pedagógicas: dominio de contenidos y metodologías constructivas, prácticamente, la misma ponderación. No así los docentes, que dan cuenta de mayores diferencias entre ellos, esto significa que más docentes consideran que el dominio de contenidos es más importante que el manejo de metodologías constructivas que fomenten la colaboración.

GRÁFICO 2. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS IMPRESCINDIBLES QUE DEBE TENER UN PROFESIONAL QUE HACE CLASES EFECTIVAS EN LA UNIVERSIDAD SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES



Fuente: Escala de Apreciación capacidades pedagógicas, 2012

Opinión de los docentes. Capacidades pedagógicas que debe tener un profesional que dicta clases

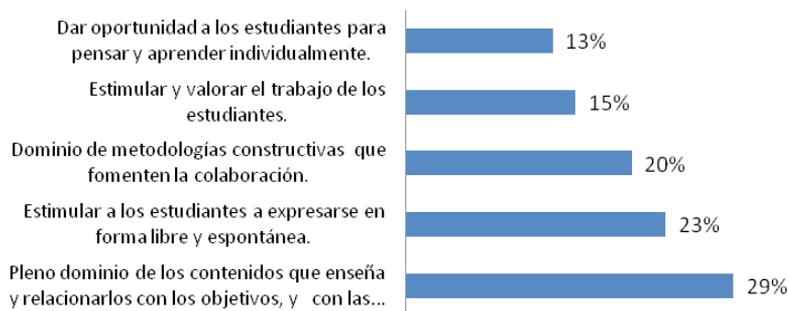
Los docentes profesionales sin formación pedagógica de base opinan, según el gráfico N°3 que, la capacidad pedagógica más imprescindible para ejercer clases efectivas en la universidad es el “dominio de contenidos y su relación con los objetivos y el aprendizaje”, con un 29%. A diferencia de la opinión de profesores y estudiantes, los docentes ubican la capacidad dominio de metodologías constructivas que fomenten la colaboración en un tercer lugar de prioridad, 20%. Esto significa que, para ellos, para enseñar es suficiente saber el contenido.

Para la mayoría de los docentes, es fundamental atesorar conocimientos científicos y técnicos sólidos en la disciplina. “El cómo enseñar es secundario”, el que sabe del tema, de alguna manera se las arregla para enseñar.

Es más, algunos docentes plantean que “una vez terminada la carrera y con la autoimagen de especialista de una disciplina, pueden transformarse en enseñantes”.

Los docentes jerarquizan, en segundo lugar, como capacidad imprescindible para ejercer la docencia, estimular a los estudiantes a expresarse en forma libre y espontánea, capacidad que también destacan los profesores como muy importante para dictar clases efectivas.

GRÁFICO 3. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS IMPRESCINDIBLES QUE DEBE TENER UN PROFESIONAL QUE HACE CLASES EFECTIVAS EN LA UNIVERSIDAD SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES



Fuente: Escala de Apreciación capacidades pedagógicas, 2012

Capacidades pedagógicas elegidas en primer lugar por estudiantes, docentes y profesores

En la Escala de Apreciación se solicitó a los estudiantes, profesores y docentes que, de una lista de 21 Capacidades Pedagógicas, opten por cinco de ellas, en orden de importancia. Pues bien, la capacidad más elegida, como primera prioridad, fue “pleno dominio de contenidos que enseña...” 35,2%. Muy por debajo ubicaron la capacidad pedagógica “tener verdadero interés en enseñar...” 20,5%. También, fueron elegidas como capacidades imprescindibles y jerarquizadas en primer lugar pero con baja puntuación, esto es, no

El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas

superior a 5.5%, crear un clima agradable en el aula, tomar en cuenta la experiencia de los alumnos y explicar con claridad.

GRÁFICO 4. CAPACIDAD PEDAGÓGICA JERARQUIZADAS COMO NÚMERO UNO POR LOS DOCENTES, PROFESORES Y ESTUDIANTES



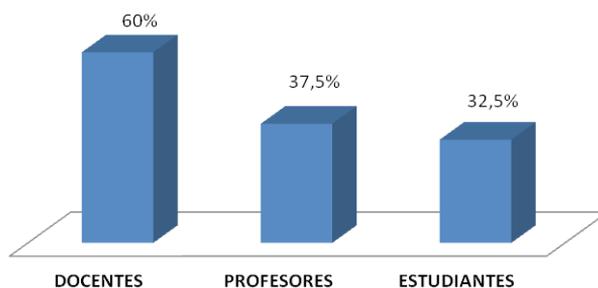
Fuente: Escala de Apreciación capacidades pedagógicas, 2012

Capacidad pedagógica "Pleno dominio de contenidos..." elegidas en primer lugar por estudiantes, docentes y profesores

Interesó en el estudio saber qué porcentaje de docentes, estudiantes y profesores elegirían la Capacidad Pedagógica "Pleno dominio de contenidos..." como la más imprescindible para impartir clases efectivas en la Universidad. El 60% de los docentes elige esta capacidad como factor clave en una clase efectiva. Para ellos, lo clave es el dominio de los saberes disciplinares. "El que domina el tema, de alguna forma se las arregla para que los estudiantes aprendan".

En cambio, los profesores en un porcentaje menor, esto es, 32,5% la ubican como la más imprescindible. Situación, prácticamente, similar opinaron los estudiantes (37,5%).

GRÁFICO 5. CAPACIDAD PEDAGÓGICA "PLENO DOMINIO DE LOS CONTENIDOS..." ELEGIDA COMO LA MÁS IMPRESCINDIBLE POR DOCENTES, PROFESORES Y ESTUDIANTES: RELACIÓN PORCENTUAL



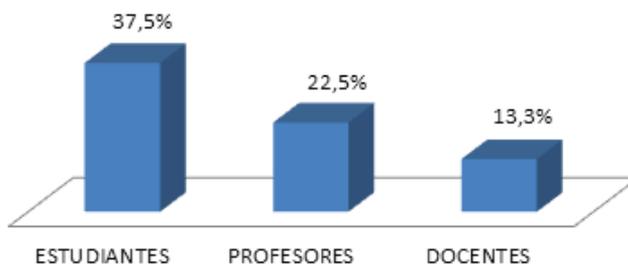
Fuente: Escala de Apreciación capacidades pedagógicas, 2012

Capacidad pedagógica “Tener interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes”, elegida en segundo lugar por estudiantes, docentes y profesores

La segunda Capacidad pedagógica elegida por los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía último semestre como la número uno para hacer clases fue, “Tener interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes”. Se observa en el gráfico N° 6 que fue más votada por los estudiantes de pedagogía. En el Gráfico N° 1 se da cuenta de que los estudiantes habían expresado que, en términos porcentuales, están muy parejas las capacidades pedagógicas “Dominio de contenidos...” y “tener interés en enseñar...” Lo que puede significar, para ellos, que el manejo de los contenidos va muy de la mano para enseñar.

Se observa, además, en el gráfico N°6, que los docentes eligieron la capacidad “tener interés en enseñar...”, como número uno, en un bajo porcentaje 13,3%, comparado con los estudiantes, 37,5% y los profesores, 22,5%. Para ellos, el dominio de contenidos lo es todo para enseñar, en otras palabras, ser un experto en alguna materia es suficiente para enseñar.

GRÁFICO 6. CAPACIDAD PEDAGÓGICA “TENER VERDADERO INTERÉS POR ENSEÑAR...” ELEGIDA COMO LA SEGUNDA MÁS IMPRESCINDIBLE POR DOCENTES, PROFESORES Y ESTUDIANTES: RELACIÓN PORCENTUAL



Fuente: Escala de Apreciación capacidades pedagógicas, 2012

CONSIDERACIONES GENERALES

Las capacidades pedagógicas imprescindibles que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía debiera tener un profesional que dicta clases en la universidad son: “pleno dominio de contenidos”, “dominio de metodologías constructivas que fomenten la colaboración” y “tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes. Se pudo observar que la unidad de análisis consultada coincide, plenamente, en elegir las tres capacidades como prioritarias.

La capacidad pedagógica más importante que, según los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía debe tener un profesional que dicta clases en la universidad, es “Pleno dominio de los contenidos que enseña y relacionarlos con los objetivos y con las

situaciones de aprendizaje". Si bien, hay disparidad en el porcentaje asignado como capacidad pedagógica prioritaria, hay unanimidad en jerarquizarla en primer lugar.

Hay coincidencia en la opinión de profesores, docentes y estudiantes en señalar que, a pesar de lo imprescindible que es tener pleno dominio del contenido, para impartir clases en la universidad, es insuficiente saber el contenido.

La segunda capacidad pedagógica imprescindible elegida por los docentes, profesores y estudiantes de pedagogía como la número uno para hacer clases fue, "Tener interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes".

Las capacidades pedagógicas jerarquizadas en primer lugar por los docentes, profesores y estudiantes, para impartir clases en la universidad son: "Pleno dominio de contenidos", "dominio de metodologías constructivas que fomenten la colaboración y "tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes".

Los estudiantes de pedagogía destacan como capacidad pedagógica más importante para dictar clases en la universidad, después de "dominio de contenidos", es "tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes". Expresan que, "para enseñar es insuficiente saber la materia".

Los docentes otorgan más importancia, para hacer clases en la universidad, a la capacidad pedagógica "Pleno dominio de los contenidos", que los profesores. Si bien, ambos coinciden en jerarquizarla en primer lugar, los profesores, en menor porcentaje, la ubican en la categoría más imprescindible.

Los docentes otorgan menos importancia, para hacer clases en la universidad, a la capacidad pedagógica. "Tener verdadero interés en enseñar y generar aprendizajes en los estudiantes" que los profesores. Si bien, ambos coinciden en jerarquizarla en primer lugar, los profesores, en menor porcentaje, la ubican en la categoría más imprescindible.

BIBLIOGRAFÍA

AQU (2002) y ANECA (2004). Citado por Cano, E. (2005b). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona. España.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Y SALVADOR L. (1999). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE.

GIMENO, J. Y PÉREZ A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Segunda Edición. Madrid. España.

HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Editorial Paidós. Primera Edición. Barcelona. España.

HERNÁNDEZ, R. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc-Graw-Hill. México D.F. México.

LABARCA, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago-Chile: UMCE.

SEPÚLVEDA, A. (2011). *Grado de satisfacción con la formación profesional recibida y contribución de la carrera al desarrollo de las competencias: Percepción de los estudiantes egresados 2010-2011 de las carreras de Educación Básica, Diferencial y Parvularia de la Universidad de Los Lagos*. Investigación

Alejandro Sepúlveda Obreque; Margarita Opazo Salvatierra y Daniel Sáez Sotomayor

citada en Actas Jornada de investigadores en Educación, Osorno-Chile.

ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea. España.

**CAPACIDAD PREDICTIVA DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO
DE FACTORES DE SELECCIÓN Y APRENDIZAJES, EN
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍAS BÁSICA Y MATEMÁTICA,
EN UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL DE LA REGIÓN
DEL BIOBÍO, 2011**

**PREDICTIVE CAPACITY OF ACADEMIC PERFORMANCE
SELECTION FACTORS AND LEARNING, IN ELEMENTARY
AND MATHEMATICS TEACHING STUDENTS, FROM A
TRADITIONAL UNIVERSITY IN THE BIOBÍO REGION, 2011**

RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Viña del Mar, Chile
rjepizarrosan@gmail.com

RICARDO GONZÁLEZ MÉNDEZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
rgonzalez@ucsc.cl

MAURICIO MILLA FLORES

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
mmilla@ucsc.cl

Recibido: 20/08/2012 Aceptado: 14/04/2014

RESUMEN

Esta investigación multivariada evaluó la capacidad predictiva de factores de selección en los aprendizajes. La población implicó a los alumnos de Pedagogía, Facultad de Educación, de una universidad tradicional de la Región del Bío-Bío, Chile, 2011. Se escogieron muestras no al azar para alumnos de Pedagogía Básica y Matemática para Enseñanza Media. Los datos fueron puntajes PSU y promedios de notas semestrales 2011. Las regresiones múltiples significativas ($p < 0,05$) que apoyaron H_1 fluctuaron entre $R = 0,365$ a $R = 0,396$ para Básica; y, entre $R = 0,485$ y $R = 0,926$ en Matemática. Los hallazgos encontrados son consistentes con resultados pertinentes nacionales e internacionales.

PALABRAS CLAVE

FACTORES ASOCIADOS A APRENDIZAJES, ADMISIÓN UNIVERSITARIA, VALIDEZ PREDICTIVA, PREDICCIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO

ABSTRACT

This multivariate research evaluated the predictive capacity of admission factors for learning. The

population was non randomly selected and involved Education students from a traditional university in the Biobío, Chile, 2011 studying in elementary and mathematical teaching programs. The data implied PSU scores, and GPA scores from each semester during 2011. Multiple significant regressions ($p < .05$) correlation coefficients sustaining H1 ranged from $R = .365$ to $R = .396$ in Elementary Education; and, $R = .485$ to $R = .926$ in Mathematics Education. The findings have been consistent with national and international pertinent results.

KEY WORDS

FACTOR ASSOCIATED TO LEARNING, UNIVERSITY ADMISSIONS, PREDICTIVE VALIDITY, PREDICTION OF ACADEMIC PERFORMANCE

INTRODUCCIÓN

Una apropiada manera de validar curricula; establecer estándares de desempeño y/o competencias tanto de ingreso, procesos y contextos curriculares y egreso; y, también proyectar informes auto-evaluativos con indicadores precisos de desempeño para acreditaciones universitarias, consiste en medir y evaluar las capacidades predictivas del primer año de educación terciaria basada en antecedentes de selección y admisión solicitados a sus postulantes, los que están en concordancia con los perfiles de ingreso. También, resulta necesario ver la articulación entre los distintos cursos de la malla de las Carreras para evaluar su diseño, secuencia y requisitos.

Nuestro problema científico quedó formulado de la siguiente manera: ¿Cómo es la capacidad predictiva de los factores de selección y admisión de las Carreras de Educación General Básica y Educación Matemática para Enseñanza Media, de una universidad tradicional de la Región del Biobío, Chile; respecto de los rendimientos académicos (aprobación, deserción, notas educativas, permanencia, traslados, éxito oportuno) del primer semestre 2011?

La universidad donde se realiza la investigación (Universidad en adelante), y, su Facultad de Educación, exigen para sus postulantes a las Carreras de Educación General Básica (EGB) y Matemática para Enseñanza Media (PEMM), el siguiente peso de factores para seleccionar y admitir a sus postulantes: **(a) EGB:** NEM=30 % + PSULENG=30 % + PSUMAT=30 % + PSUHIST=10 % + Postulaciones; **(b) PEMM):** NEM=35 % + PSULENG=25 % + PSUMAT=30 % + PSUHIST=10 %. Y, para ambas Carreras, Rankings, a contar del año 2013 y al igual que todas las Universidades del CRUCH (cf. Lavin, 1965; Pizarro y Larrondo, 1979; Díaz, Himmel y Maltes, 1990; Donoso *et al.*, 1993; Pizarro, 1983, 2001, 2010, 2011, 2012; Manzi *et al.*, 2006, 2008, 2010; Bravo *et al.*, 2008; Atkinson y Geysler, 2009; La Tercera, 2012; Ariztía y Castro, 2012; Sánchez y Titelman, 2012, MINEDUC, 2012, DEMRE, 2012).

Los objetivos específicos de esta investigación fueron los siguientes. **(a)** correlacionar bivariada y múltiplemente los antecedentes de selección con los logros académicos del primer año de las EGB y PEMM, Universidad, en el primer semestre 2011; **(b)** analizar y evaluar las notas educativas del primer semestre 2011; **(c)** validar predictivamente los antecedentes de selección y admisión a EGB y PEMM, Universidad, en el primer semestre 2011; y, **(d)** establecer la significatividad ($p > 0,05$) de las diferencias por sexo y tipo de colegio/liceo de origen de los postulantes.

A nivel de una discusión bibliográfica muy sintética, podemos sostener que los ante-

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

cedentes de selección y admisión a la educación terciaria a nivel nacional e internacional, han predicho entre 0-50 % de la dispersión o varianza explicada de los criterios cognitivos del primer año universitario (Bloom, 1964,1988; Lavin, 1965; Bloom *et al.*, 1971; Pizarro y Larrondo, 1979; Pizarro, 1983, 1991, 2001, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012; Díaz, Himmel y Maltes, 1990; Donoso *et al.*, 1993; Carroll, 1993; Kerlinger y Lee, 2002; Foliaco *et al.*, 2006; Manzi *et al.*, 2006, 2008; Pizarro y Clark, 2007; Bravo *et al.*, 2008, 2010; Atkinson y Geysler, 2009; Pizarro, Díaz y Rodrigo, 2011; Reveco, 2011).

Es decir, máximamente las variables de selección pueden predecir hasta casi la mitad (nota educativa 3,5 en una escala 1-7) de los logros académicos promedio del primer año universitario. Quedando, por lo común, un 50 % de varianza no explicada debida a otras variables. A mayor capacidad predictiva, existe mayor probabilidad de explicar los logros académicos y posibles permanencias/deserciones durante su primer año de estudio y siguientes.

Compete también advertir que los análisis de validación predictiva de antecedentes de selección universitaria, se realizan comúnmente hasta el primer año pues la reducción de las muestras debilita los análisis multivariados para el set de variables consideradas (4). Analíticamente y para evitar sub o sobre estimaciones, mínimamente se requieren 10 sujetos por variable (Glass y Hopkins, 1984; Guilford y Fruchter, 1986; Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 2002).

Nuestra hipótesis substantiva y estadística para el problema científico de esta investigación, la formulamos de la siguiente manera:

H1: “Existe una correlación múltiple significativa ($p < 0,05$) entre los antecedentes de selección y admisión a EGB y PEMM, Universidad, 2011, y los logros académicos de sus alumnos regulares durante su primer semestre de estudios”.

A nivel de hallazgos esperados, establecimos las siguientes expectativas investigativas: **(a)** capacidades predictivas fluctuando entre 5-50 % de los logros académicos de los estudiantes del primer semestre en la Universidad en 2011; **(b)** deserciones anuales menores que 25 %; y, éxitos oportunos iguales o mayores que 75 % semestral para la cohortes 2011; **(c)** altas, positivas y significativas ($p < 0,05$) correlaciones simples entre las distintas traducciones de logros académicos (personales y grupales) del primer semestre de los alumnos regulares, EGB y PEMM, Universidad, 2011.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación cuantitativa, descriptiva y multivariada (R y R2) entre los factores de selección y admisión a las Carreras de EGB y PEMM, Universidad, 2011: NEM + PSLENG + PSUMAT + PSUCs + PSUHIST + POSTULACIONES; y, los logros académicos (Ras) promedios parciales y totales en 2011 para su primer semestre de estudios regulares. En segundo lugar, establecimos correlaciones simples Pearson bivariadas (r_s) entre los factores requisitos en ambas Carreras. Además, determinamos la significatividad ($p < 0,05$) de las diferencias entre los aprendizajes de los alumnos según Sexo (test t) y Tipo de Colegio/Liceo de origen de los postulantes (Anova simple con test F).

Esta investigación fue tomada como piloto y ejemplo de medición y evaluación inicial (ingresos, inputs) de la propuesta de un modelo sistémico de monitoreo de índices e indicadores educativos de calidad curricular, Facultad de Educación, en la Universidad (cf. Proyecto Mecesusup 2 1002 Universidad 2011-2012; Pizarro, 2012).

La **población** implicó a todos los alumnos ingresados regulares de la cohorte 2011, Facultad de Educación, Universidad. Como muestras no probabilísticas se escogió la cohorte de ingreso 2011 para las Carreras de EGB y PEMM. Los perfiles de egreso, los planes de estudios, las mallas curriculares y los programas de estudio de tales Carreras, consideraban la orientación curricular basada en resultado de aprendizajes y competencias a contar del año lectivo 2011: EGB con alumnos; y, PEMM con alumnos de primer año. Por la secuencia curricular y la obtención de los datos necesarios entre agosto y noviembre de 2011 por parte de ambos Jefes de Carrera, sólo fueron considerados los aprendizajes del primer semestre. Las notas educativas de fin de año aún no se habían obtenido.

La **instrumentación** consistió en factores relacionados con los tests y puntajes estandarizados en escala 150-850 PSULENG, PSUMAT, PSUHIST y NEM para EGB; y, NEM, PSULENG, PSUMAT, PSUCs, PSUHIST para PEMM. En ambas Carreras se usó como criterio o variable a predecir, los logros/rendimientos académicos brutos del primer semestre 2011, más las tasas derivadas de ellos: aprobación, permanencia, deserción, éxito oportuno. Toda la información demográfica y los puntajes de los postulantes (Excel) fueron convertidas (string to numeric en SPSS 18 for Windows). Luego fue codificada y recodificada (con algunas variables Dummy: Sexo con 1=mujer y 2=hombre; y, Tipología de Colegio de Origen con 3=público, 2=subvencionado, 1=particular pagado) para su posterior análisis con rutinas y sub-rutinas del programa SPSS: transform, descriptives, correlation, linear regresión, tests t y ANOVA simple para comparar medias aritméticas entre muestras independientes para variables dicótomas y con escalas graduadas.

La Tabla 1 presenta los puntajes del sistema PSU y las Notas Educativas (escala 1-7) promedio brutas del primer semestre 2011 para ambas Carreras. En cuanto a los puntajes del sistema PSU, y con las excepciones de la PSUMAT (media aritmética=591,98 y sigma=27,18) y el NEM (media aritmética=589,35 y sigma=80,59) en PEMM; y, NEM (media aritmética=552,45 y sigma=83,86) en EGB, los puntajes promedio resultaron mediocres (escala nacional 150-850 con 500-505 puntos de promedio y sigmas entre 103-110 puntos) (cf. Pizarro, 2001, 2012; Manzi *et al.*, 2006, 2008, 2010; Bravo, 2008, 2010) (cf. **Objetivo b**).

En ambas Carreras las mayores dispersiones se alcanzaron en el NEM. Ello es esperable educativa y evaluativamente para altas concentraciones de cursos/notas educativas por un período de 4 años: RAs estáticos y dinámicos (cf. Pizarro, 2005, 2006, 2007, 2008, 2012). La calidad de aprendizajes de 4 años previos son muy importantes para predecir éxitos académicos/RAs universitarios. Históricamente en Chile, desde la PAA hasta la PSU, son el NEM y la parte Matemática (Díaz, Himmel y Maltes, 1990; Donoso *et al.*, 1993; Pizarro, 2001, 2012), los factores de mayor peso predictivo de otros aprendizajes universitarios para los mismos alumnos en su primer año. Las menores dispersiones se obtuvieron en PSUMAT. A pesar que los RAs en PEMM fueron menores, sí fueron 2/3 mayores que en EGB para el sistema PSU.

En EGB, la mayor/mejor nota educativa la tiene el curso TICs (media aritmética=5,90 y sigma 0,76). El menor/peor, fue para Sociología de la Educación (media aritmética=4,38

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

y $\sigma=0,87$). El rendimiento/logro académico promedio (7 cursos) del primer semestre 2011 fue de 5,31 con un $\sigma=0,80$. Los alumnos de EGB tuvieron un buen rendimiento académico (RA) que traduce los aprendizajes adquiridos en la Universidad durante su primer semestre de la Carrera.

En PEMM, el mayor logro académico se obtuvo en el curso Introducción a la Pedagogía (media aritmética=5,64 con $\sigma=1,24$). Y, la asignatura menor, fue el curso Sociología de la Educación (media aritmética=4,08 y $\sigma=0,93$). Los aprendizajes promedio semestrales (7 cursos) correspondieron a una media aritmética de 4,84 sobre 7,0 y $\sigma=1,06$. Los aprendizajes para los alumnos PEMM fueron menores que el de los alumnos EGB, demostrando una Nota Educativa mayor (0,84 décimas) que la nota mínima de aprobación (4,0). En ninguna de las 2 Carreras hubo cursos o nudos críticos con Notas Educativas inferiores a la Nota Educativa de aprobación ($< 4,0$).

Sería interesante estudiar, analizar y evaluar detenidamente (dificultad, homogeneidad de programas y metodologías, evaluación, secuencia curricular, etc.) el curso Sociología de la Educación, en ambas Carreras fue el curso de menor dominio y escasamente sobrepasando la Nota Educativa mínima de aprobación (4,0): 4,38 en EGB y 4,08 en PEMM, es decir 0,93 décimas bajo el promedio semestral (7 cursos) en EGB; y, en PEMM 0,76 décimas bajo el promedio semestral (de 7 cursos).

TABLA 1. PSU Y APRENDIZAJES EGB (N=53) Y PEMM (N=46), UNIVERSIDAD 2011

Cursos/PSU	EGB		PEMM	
	MA	S	MA	S
NEM	552,45	83,86	589,35	80,59
PSULENG	549,91	44,48	520,09	44,73
PSUMAT	531,83	39,49	591,98	27,18
PSUHIST	533,77	70,95		
PSUCs			511,24	40,51
SOCIO. de la EDUC	4,38	0,87	4,08	0,93
INTROD. a PEDAG	5,43	1,11	5,64	1,24
FUND. FILOSÓF	4,54	1,11	5,25	1,27
ING. ELEM. I	5,55	0,42		
FUND.DESA.LING CO.	5,65	0,92		
EXP. CORD. PSICOM.	5,72	0,99		
TICs	5,90	0,76		
INTRO. al ALGEBRA			4,06	1,41
ARITMÉTICA			4,62	1,08
INTROD. a la DIDAC.			4,91	1,08
COMUNI. ORAL y ESC.			5,36	1,34
PROM. SEMESTRAL	5,31	0,80	4,84	1,06

Nota: MA es igual a Media Aritmética, y, S significa Sigma o Desviación Estándar

En términos de promedios grupales para ambas Carreras, tenemos las siguientes ta-

tas porcentuales: **(a) EGB:** aprobación=permanencia (P) (identidad debido al poco tiempo de análisis) con una tasa de 96,22 %; reprobación (R)=3,77 %; y, éxito oportuno (EO) (¿ cuántos alumnos tuvieron éxito académico en los 7 cursos?) igual a 62,26 %; **(b) PEMM:** aprobación=permanencia con un porcentaje de 89,1 %; el éxito oportuno de un 50,00 %; y, una reprobación de 10,9 %. Las tasas favorecen más a la Carrera EGB. A su vez, las correlaciones simples Pearson significativas entre los aprendizajes promedios semestrales (RA) y las tasas de logros para EGB, fueron: $r=+0,743$ ($p<0,01$) para la dupla RA-P; RA-EO con un $r=+0,574$ ($p<0,01$); y, $r=+0,275$ ($p<0,05$) para la relación Permanencia-Éxito Oportuno. Para la Carrera PEMM tales relaciones significativas fueron: $r=+0,845$ ($p<0,01$) para RA-P; $r=+0,576$ ($p<0,01$) para RA-EO; y, $r=+0,349$ ($p<0,05$) para la dupla P-EO.

RESULTADOS

En las Tablas 2 y 3 se presentan los coeficientes de correlación simple o bivariadas entre los puntajes PSU y los RAs del primer semestre Universidad, 2011. En las Tablas 4 y 5, seguidamente, los resúmenes de las capacidades predictivas de los factores de selección con el sistema completo PSU (NEM + PSUVERBAL + PSUMATEMÁTICA + PSUCIENCIAS + PSUHISTORIA) sobre los RAs durante el primer año de estudios. Sacando PSUCS en EGB y PSUHIST en PEMM. Luego, en tercer lugar, la Tabla 6 establece algunas diferencias significativas y no significativas del RA promedio de los alumnos debido al sexo, y por las dependencias de sus colegios de origen.

La Tabla 2 presenta 66 correlaciones bivariadas Pearson (**cf. Objetivo a**) entre variables EGB, Universidad, 2011 1er. semestre. Hubo 30 relaciones no significativas (azar), 5 significativas (p_2 o bilaterales/más exigentes) con error menor que 5 %, y, 31 relaciones significativas con error menor a 1 %. Se aprecia que en las variables PSU, el NEM es el factor mayor ($r=+364$, $p_2<0,01$) con promedio de Notas Educativas. Inversamente, los coeficientes son bajos o nulos para la PSULENG. Por lo común entre ella y PSUMAT los montos han sido nacionalmente alrededor de $r=+0,70$. Y, con la excepción de la PSUHIST ($r=0,579$ y $p_2<0,0$) las relaciones nulas o negativas de la PSULENG y el resto de los variables. Esperables las relaciones significativas mayores que +0,80 entre RAs de los 7 cursos y el promedio semestral (del cual forman parte): mayor entre MSEM y FDEL con un $r=+0,933$ ($p_2<0,01$); y, menor entre MSEM y FFILO con $r=+0,806$ ($p_2<0,01$).

TABLA 2. MATRIZ DE CORRELACIONES SIMPLES ENTRE VARIABLES EGB (N=53)

Variables	MSEM	NEM	LENG	MAT	HIST	INGE	INPED	SOCE	FDEL	EXPCO	FFILO	TICs
MSEM	1,00	36**	-01	-02	-11	84**	83**	82**	93**	81**	81**	83**
NEM		1,00	21	30*	-18	31*	31*	39**	31*	20	34*	25
LENG			1,00	16	58**	-05	-08	15	-02	-22	18	-05
MAT				1,00	08	05	-07	-01	03	-04	-14	05
HIST					1,00	-22	-06	-05	-19	-16	09	-12
INGE						1,00	64**	58**	82**	67**	56**	67**

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

INPED								1,00	59**	74**	54**	69**	59**
SOCE									1,00	71**	66**	67**	65**
FDEL										1,00	79**	64**	81**
EXPCO											1,00	49**	64**
FFILO												1,00	60**
TICS													1,00

Nota: por espacio se omitieron ceros, comas y PSU en LENG, MAT, HIST. Además INGE=Inglés Elemental, INPED=Introducción a Pedagogía, SOCE=Sociología Educacional, FDEL=Fundamentos Desarrollo Lingüístico, EXPCO=Expresión Corporal Psicomotora, FFILO=Fundamentos Filosóficos, TICS=TICS; y, MSEM=Promedio Semestral de Notas Educativas

* $p2 < 0,05$

** $p2 < 0,01$

TABLA 3. MATRIZ DE CORRELACIONES SIMPLES ENTRE VARIABLES PEMM (N=46)

Variables	MSEM	NEM	LENG	MAT	CIEN	INALG	ARIT	SOCE	INDID	INPED	CORE	FFILO
MSEM	1,00	49**	-09	40**	38*	83**	91**	91**	92**	87**	87**	91**
NEM		1,00	-22	06	03	48**	50**	33**	52*	50**	34**	29
LENG			1,00	10	-01	-24	-15	-03	-04	03	-12	04
MAT				1,00	27	55**	55**	28	29	26	23	30*
CIEN					1,00	48**	36*	30*	28	17	30*	42**
INALG						1,00	84**	66**	68**	67**	60**	66**
ARIT							1,00	80**	78**	76**	73**	78**
SOCE								1,00	81**	74**	79**	92**
INDID									1,00	85**	82**	81**
INPED										1,00	65**	74**
CORE											1,00	80**
FFILO												1,00

Nota: por espacio INALG: Introducción al Álgebra, ARIT= Aritmética, INDID= Introducción a la Didáctica y CORE=Comunicación Oral y Escrita

* $p2 < 0,05$

** $p2 < 0,01$

Dentro de los factores PSU, la Tabla 3 nuevamente exhibe la mayor y significativa correlación entre el NEM y el promedio de Notas Educativas, PEMM, Universidad 2011, 1er. semestre: $r=+0,485$ y $p2<0,01$. Entre las 66 mezclas posibles hubo 21 no significativas, 5 significativas con error menor a 5 %, y, 40 significativas a un error menor que 1 %. Todas las 11 correlaciones de los factores con la PSULENG fueron no significativas, y, 8 de ellas negativas. Se ratifican (cf. Tabla 2) las correlaciones altamente positivas y significativas ($p<0,01$) entre los RAs de los 7 Cursos y el promedio semestral final de Notas Educativas (que lo integran).

La Tabla 4 tiene 5 coeficientes de determinación múltiple (R2s) para EGB, Universidad 1er. semestre 2011. Se utilizaron 2 métodos de análisis: backward que considera a todos los factores; y, stepwise donde se escogen por significatividad ($p<0,05$) los factores por pesos estandarizados (de mayor a menor). Para backward, la mayor mezcla entre los 4 factores PSU y RAs, lo tiene la suma entre PSUVERBAL + NEM + PSUMAT + PSUHIST con un 15,8 % de explicación de la varianza de los aprendizajes ($R=0,397$ con $p=0,078$). Y, con el método stepwise, la única variable esencial (no considerando toda la mezcla de factores simultáneamente), fue el NEM: 13,3 % de calidad predictiva sobre la explicación de la dispersión de los aprendizajes ($R=0,364$ y $p=0,007$). Es decir, con **84,18** % de los montos de R y R2 computados, **se apoyó la H1**. Sólo el resultado backward mayor $R=0,397$ ($p=0,078$) **no resultó significativo** según alfa (p) postulado en nuestra hipótesis H1 ($p<0,05$) (cf. **Objetivos a y c**).

TABLA 4. CORRELACIONES Y DETERMINACIONES MÚLTIPLE, EGB 2011 (N=53)

Modelo	Método	R	R2	R2a	EEdE	F	Sig.
1	Backward	0,397	0,158	0,088	0,765	2,249	0,078
2	Backward	0,397	0,157	0,106	0,758	3,050	0,037
3	Backward	0,390	0,152	0,118	0,752	4,474	0,016
4	Backward	0,364	0,133	0,116	0,713	7,804	0,007
5	Stepwise	0,364	0,133	0,116	0,713	7,804	0,007

Nota: R=Correlación Múltiple, R2=Coficiente de Determinación Múltiple o Capacidad Predictiva de los factores PSU en los Aprendizajes. R2a=R2 ajustado, EEdE=Error Estándar de Estimación, F=Test F, y, Sig.=Significatividad

Modelos: 1: psuverbal + psumatematica + nem, 2: psuverbal + nem, 3: psumatematica + psuverba, 4: psumatematica, 5: nem

La Tabla 5 presenta las capacidades predictivas (R2s) de (4) factores de selección (PSULENG + PSUMAT + PSUCs + NEM) y los aprendizajes de los alumnos de primer semestre, Carrera PEMM, Universidad 2011. Vía método backward es el NEM el factor más significativo y prioritario ($F=13,449$; $R=0,485$; $p=0,001$). Es decir, se explica significativamente un 23,5 % de 44,7 % de la dispersión (52,57 %) de los aprendizajes. Y, vía método stepwise, la segunda mejor y mayor mezcla significativa, la compone la suma de NEM + PSUMAT: $F=12,702$ con $R=0,609$ y $p=0,000$. De 5 cómputos, todos ellos resultaron significativos ($p<0,05$; cf. columna Sig.) y **apoyaron la H1 postulada**.

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

TABLA 5. CORRELACIONES Y DETERMINACIONES MÚLTIPLE, PEMM 2011 (N=46)

Modelo	Método	R	R2	R2a	EEdE	F	Sig.
1	Backward	0,688	0,447	0,393	0,823	8,274	0,000
2	Backward	0,686	0,446	0,407	0,813	11,292	0,000
3	Backward	0,485	0,235	0,217	0,934	13,449	0,001
4	Stepwise	0,609	0,371	0,342	0,856	12,702	0,000
5	Stepwise	0,668	0,446	0,407	0,813	11,292	0,000

Nota: por default este sub-programa asume que en Sig.=0,000 el 4º. Decimal puede ser 9 (9/10.000). No 0 absoluto o error cero

Modelos: 1: psuverbal + psumatemática + nem, 2: psuciencias + nem + psumátematica, 3: nem, 4: nem + psumatemática, 5: nem + psuciencias

Para ambas Carreras, los montos máximos de los coeficientes de determinación múltiple (R2) backward oscilan entre R2=0,133 y R2=0,158 en EGB. Y, en PEMM, los montos extremos backward fueron: R2=0,446; y, R2=0,447 (ver Tablas 4 y 5). Estas valideces predictivas significativas ($p < 0,05$) de antecedentes cognitivos PSU sobre los aprendizajes del primer semestre de estudios universitarios, Universidad 2011, están dentro del margen internacional R2=0,05 y R2=0,50: EGB más cerca del extremo inferior y PEMM casi iguala al margen superior (Pizarro, 1983, 1991, 2001, 2010, Manzi *et al.*, 2006, 2009; Bravo, 2008; Atkinson y Geysler, 2009; Pizarro, Díaz y Rodrigo, 2011; Reveco, 2011). Y, obviamente un 90 % (9 de 10 cómputos) **apoyó nuestra H1 postulada**.

Para responder al **Objetivo Específico (d)**, se midieron diferencias significativas ($p < 0,05$) y no significativas ($p > 0,05$. Muy probablemente debidas al azar) de los Factores PSU y de los Logros Académicos hasta el 1er. semestre 2011, según Sexo y Tipología de Colegio. A continuación, damos a conocer solamente las diferencias significativas entre las 12 variables: **(a) EGB por Sexo a favor de Mujeres:** NEM ($t=2,841$ y $p < 0,006$), Inglés Elemental I ($t=3,070$ y $p < 0,003$), Sociología de la Educación ($t=3,418$ y $p < 0,001$), Fund. Desarrollo Lingüístico Comp. ($t=2,215$ y $p < 0,031$) y Promedio Semestral de Notas Educativas ($t=2,114$ y $p < 0,039$); **(b) EGB por Sexo a favor de los Hombres:** PSUHIST ($t=-2,113$ y $p < 0,040$); **(c) PEMM por Sexo a favor de los Hombres:** PSUMAT ($t=-2,733$ y $p < 0,009$); **(d) PEMM por Dependencia:** sólo en NEM (mayor promedio en los Liceos Públicos=611,7) con $t=5,066$ y $p < 0,011$.

DISCUSIÓN

Tanto a nivel operativo de evaluación educacional de alumnos (aprendizaje), como curricular (perfiles, plan de estudios, malla curricular, programas y cursos), o a nivel de programa y sistemas (auto-evaluación, acreditación, competencias de desempeño de egresados y profesionales), el ingreso a los sistemas educativos y las articulaciones son siempre importantes. Aunque en estos análisis se han explorado solamente antecedentes académicos cognitivos, se espera que aporten substantiva y significativamente para todo el proceso de formación de los futuros Profesores de los Programas EGB y PEMM, de la

Facultad de Educación, en la Universidad.

En cuanto a la contrastación positiva de la hipótesis **H1** planteada, se puede sostener que el sistema de postulación, selección y admisión de los futuros Profesores en la Universidad en EGB y PEMM, cohorte 2011, es consistente y significativo. Los exámenes y tests cognitivos considerados explican significativamente ($p < 0,05$) las dispersiones en los aprendizajes promedio de los estudiantes en su 1er. semestre 2011, producto del análisis y evaluación de las notas educativas en ese primer periodo. Ha sido posible validar predictivamente los antecedentes de selección y admisión en relación a la obtención de los montos de las mayores capacidades predictivas backward, las que son significativas, fluctuando entre 15,7 % (EGB) y un 44,7 % (PEMM), los cuales se ajustan a márgenes nacionales e internacionales pertinentes para educación universitaria (Pizarro, 1983, 1991, 2001, 2008, 2010, 2011, 2012; Manzi, *et al.*, 2006, 2008; Bravo *et al.*, 2008; Akinson y Geysler, 2009; Pizarro, Díaz y Rodrigo, 2011; Reveco, 2011).

Con todo, y siempre y cuando no hayan cambios curriculares severos, resulta aconsejable replicar este estudio para cohortes futuras: ¿ seguirán siendo significativas las **capacidades predictivas** (R2) totales ?, ¿ continuarán definiendo las ecuaciones de regresión múltiple el NEM en EGB; y, NEM + PSUMAT para PEMM ?, ¿ cuán estables son y serán los puntajes considerados al postular ?, ¿ qué repercusión curricular, metodológica y evaluativa pueden tener estos hallazgos significativos de **predicción académica universitaria**, en los énfasis en cursos de logros académicos menores, prerrequisitos entre cursos, actividad pedagógica, estándares, cortes de las notas educativas y reglamentos, formación en general, acreditación, etc. ?

En cuanto a las diferencias significativas por Sexo, resultaron esperables algunas diferencias en aprendizajes a favor de las mujeres en EGB y no en PEMM. No así en cuanto a la Tipología de Colegio de Origen de los alumnos (con la sola excepción del NEM en PEMM favorable a los Liceos Públicos), y, como era esperable según datos nacionales (Pizarro, 2009, 2010, 2012).

Con todo, y como se adelantó más arriba, resulta necesario y prudente poder replicar estos estudios (estáticos y longitudinales) para ayudar a fundar substantivamente decisiones más actualizadas, objetivas, válidas, confiables parsimoniosas, competitivas y oportunas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIZTÍA, L. y CASTRO, M. (2012, 8 de julio). Ranking de notas. *El Mercurio*; A 2.
- ATKINSON, C. R. y GEISER, S. (2009). "Reflections on a century of college admissions tests". *Educational Researcher*, Vol. 38. No. 9, 665-676.
- BLOOM, S. B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley and Sons.
- BLOOM, S. B. (1988). "Helping all children learning well in elementary school and beyond". *Principal*, 67, 121-17.
- BLOOM, S. B., HASTINGS, J. T. y MADAUS, G. (1971). *Handbook on formative and summative*

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.

BRAVO, U. D., DEL PINO, G., DONOSO, R. G., MANZI, A. J., MARTÍNEZ, M. M. y PIZARRO, S. R. (2008). *Resultados de la aplicación de pruebas de selección universitaria. Admisión 2006-2008*. Santiago de Chile: Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), CTA-PSU, Documentos Técnicos.

BRAVO, U. D., DEL PINO, G., DONOSO, R. G., MANZI, A. J., MARTÍNEZ, M. M. Y PIZARRO, S. R. (2010). *Becas de excelencia académica y rendimiento relativo de los beneficiarios en el primer año de las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: CRUCH, CTA-PSU, Documentos Técnicos.

CARROLL, B. J. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEMRE (2012). *Normativa ranking*. Proceso de admisión 2013". Disponible en: www.demre.cl/ranking_colegios/normativa.htm

DÍAZ, E., HIMMEL, K. E. y MALTES, S. (1990). "Evolución histórica del sistema de selección a las universidades Chilenas 1967-1989". En, M. J. Lemaitre (Ed.), *La educación superior en Chile: Un sistema en transición*. Santiago de Chile: CPU.

DONOSO, R. G., VALENCIA, E. A., SCUBLIN, P. M., BOCHEIERI, A. A., IBARRA, F. R., PARDO, A. R., CASTRO, S. J. y JOCELIN, H. J. (1993). "Informe de los resultados de las pruebas de admisión a la educación superior". *Resúmenes de los Trabajos presentados en el XII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, CPEIP*, Lo Barnechea, Santiago de Chile, septiembre de 1993.

FOLIACO, R. G., PIZARRO, S. R., SIMBAQUEVA, G. A., MORALES, G. D., SANTANILLA, P. M., MARTÍNEZ, R. J. MORENO, T. A. y TAMAYO, H. O. (2006). "Índices de riesgo educativo (IREs)". *Revista Educación y Educadores*, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Colombia, diciembre 2006, Vol. 9, 2, 11-22.

GLASS, V. G. & HOPKINS, D. K. (1984). *Statistical methods in education and psychology* (2nd. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. (1986). *Estadística aplicada a la Psicología y la Educación*. México: McGraw-Hill.

KERLINGER, N. F. y LEE B. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a. Ed.). México: McGraw- Hill.

LA TERCERA (2012, 8 de julio). Ranking de notas; Un cambio apresurado. *La Tercera*, Santiago de Chile, p. 47.

LAVIN, D. (1965). *The prediction of academic performance*. California: Russell & Sage.

MANZI, A. J., BRAVO, U. D., DEL PINO, G., DONOSO, R.G., MARTÍNEZ, M. M. y PIZARRO, S. R. (2006). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), CTA-PSU, Documentos Técnicos.

MANZI, A. J., BRAVO, U.D., DEL PINO, G., DONOSO, R. G., MARTÍNEZ, M. M. y PIZARRO, S. R. (2008). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Admisión 2003 a 2006*. Santiago de Chile: Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), CTA-PSU, Documentos Técnicos.

MANZI, J., BOSCH, A., BRAVO, D., DEL PINO, G., DONOSO, G. y PIZARRO, R. (2010).

“Validez diferencial y sesgo en la predictibilidad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU)”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010, 3, 2, 30-48.

MINEDUC (2012, 7 de julio). “Mineduc acusa errores en fórmula del ranking de notas”. *El Mercurio*, Santiago de Chile, C 15.

NUNNALLY, C. J. Y BERNSTEIN, I. (2002). *Teoría psicométrica* (3a. Ed.). México: McGraw-Hill.

PIZARRO, S. R. (1983). *Validez predictiva del sistema de admisión a pedagogías*, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, 1981. Tesis de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Medición y Evaluación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

PIZARRO, S. R. (1983). “Teoría del rendimiento académico”. *Diálogos Educativos*, 6, 30-39.

PIZARRO, S. R. (1991). *Quality of instruction, home environment and cognitive achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

PIZARRO, S. R. (2001). “Nueva P.A.A. Chilena: Algunas consideraciones políticas, teóricas, técnicas y funcionales”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. X, 1, 51-62.

PIZARRO, S. R. (2008). *Sistemas educativos formales y efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood*. Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, 23, 2, 13-38. Ponencia en La Comisión Organizadora de Encuentros Nacionales e Internacionales de Investigadores en Educación (ENIN), 5 de Septiembre, Santiago de Chile, 2008; y en el 8º. Encuentro Interregional y 2º. Internacional de Investigadores en Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, 15-16 enero 2009.

PIZARRO, S. R. (2009). *Índices de riesgos educativos (IREs)*. Viña del Mar: EV Síntesis y Excelencias Educativas.

PIZARRO, S. R. (2010). “Estrategias experimentales MIDAS-Counseling y MITA-Teaching para intervenir inteligencias múltiples y logros académicos”. En, R. Pizarro S. y S. Clark. L. (Eds.), *Inteligencias múltiples y educación*, Viña del Mar: EV Síntesis y Excelencias Educativas; 178-200.

PIZARRO, S. R. (2011). *Validez predictiva factores selección y monitoreo curricular*, Psicología Universidad Mayor 2009. Santiago de Chile: Universidad Mayor.

PIZARRO, S. R. (2011). *Primer informe consultoría sobre apoyo en la formulación y diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo de incorporación de índices e indicadores de medición de competencias y aprendizajes para la gestión académica de los procesos de formación inicial de profesores*. Concepción: Facultad de Educación, Universidad Católica De La Santísima Concepción, Informe Técnico.

PIZARRO, S. R. (2011). *Validez predictiva de factores cognitivos de selección y admisión a la Escuela de Grumetes*. Armada de Chile 2009. Viña del Mar: Dirección de Educación de la Armada (DEA).

PIZARRO, S. R. (2012). *Análisis evaluativo y proyectivo de la PSU Chilena*. Valparaíso: Vice-Rectoría Académica, Uplaced.

PIZARRO, S. R. (2012). *Tercer informe consultoría sobre apoyo en la formulación y diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo de incorporación de índices e indicadores de medición de competencias y aprendizajes para la gestión académica de los procesos de formación inicial de profesores*. Concepción: Facultad de Educación, Universidad Católica De La Santísima Concepción, Informe Técnico.

PIZARRO, S. R. y LARRONDO, G. T. (1979). *Validez predictiva de los antecedentes de selección y admisión a las carreras de pedagogía en Inglés y Biología*, Universidad de Chile, Valparaíso, 1978. Tesis del Grado Académico Licenciatura en Educación, Pontificia Universidad Católica de

Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la Región del Biobío, 2011

Chile.

PIZARRO, S. R. y CLARK, L. S. (2007). *Static and dynamic influences of multiple intelligences, curriculum of the home, interests, self-esteem, previous learning factors on current learning*. 88th. Annual Conference of The American Educational Research Association (AERA-SIG: Multiple intelligences: Theory and Practice), April 9-14, 2007, Chicago, USA. Proyecto FONDECYT No. 1040251, UPLACED, 2003.

PIZARRO, S. R., DÍAZ, P. J.C. y RODRIGO, Q. A. (2011). *Validez predictiva de factores de selección y admisión a la Escuela Naval Arturo Prat*. Viña del Mar: Dirección de Educación de la Armada (DEA).

REVECO, G. C. (2011). *Inteligencias múltiples, estilos intelectuales, autoestimas, intereses y aprendizajes previos sobre aprendizajes actuales en un contexto universitario*. Tesis Doctoral en Política y Gestión Educativa, Uplaced.

SÁNCHEZ, D. I. y TITELMAN, N. N. (2012, 17 de junio). Incorporación del ranking, *El Mercurio*. A 2.

EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE UN DOCTORADO EN EDUCACIÓN. UNA VALORACIÓN DEL PROGRAMA

THOUGHTS OF THE EDUCATIONAL DOCTORATE STUDENTS, AN EVALUATION OF THE PROGRAM

JULIO HERMINIO PIMIENTA PRIETO¹

Universidad Anáhuac
Estado de México, México
julio.pimienta@anahuac.mx

JAVIER FERNÁNDEZ DE CASTRO DE LEÓN²

Universidad Anáhuac
Estado de México, México
javier146@yahoo.com

Recibido: 22/07/2013 Aceptado: 22/05/2014

RESUMEN

En este artículo se presentan los hallazgos de un estudio cualitativo, con el objetivo de indagar en el pensamiento de los estudiantes que han concluido un programa doctoral de educación dirigido a la evaluación educativa en una universidad privada de la Ciudad de México, de tal forma que valoraran la trayectoria académica recorrida y los procesos implicados en la formación. Para ello, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a los diez estudiantes de la décimo primera generación del programa. La información obtenida se ha analizado utilizando el software Atlas.ti, con el que primeramente se realizó una codificación para pasar a su categorización o agrupamiento semánticamente y llegar a una estructuración, como expresión gráfica del pensamiento de los estudiantes. Finalmente, la estructura ha permitido emerger la teoría que subyace al pensamiento de los doctorandos, en la que se apunta en un primer gran momento, a reconocer las fortalezas del programa, dentro de las que destacan: la calidad académica del claustro; así como su compromiso con la cátedra y la formación de investigadores y por otro, dan luz acerca de la necesidad de fortalecer el proceso de admisión, fundamentalmente en los aspectos relacionados con la estadística y la evaluación educativa, dado el carácter cuantitativo del trayecto académico a recorrer.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN SUPERIOR, PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES, DESEMPEÑO DOCENTE, FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE, EVALUACIÓN DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN

1 Dr. en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa. Coordinador del Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos (Caise). Coordinador Académico del Doctorado en Evaluación Educativa, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid. Director de la Revista Electrónica de Evaluación Educativa (Revalue: www.revalue.com).

2 Alumno del Doctorado en Medida y evaluación de la intervención educativa en la Universidad Anáhuac México Norte, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid, España.

ABSTRACT

The findings of a qualitative study are presented, in order to investigate the thoughts of students who have completed a doctoral education program at a private university in Mexico City. This article rate the academic path traveled and the processes involved in the formation of students. To do this, it was conducted in-depth interviews with ten students from the eleventh generation of the program. The information obtained was analyzed using the Atlas.ti software, which first coding was performed to pass the categorization or semantically grouping to reach the graphic expression of students' thinking. Finally, the structure has allowed an emerging theory that underlies the thinking of doctoral candidates. Students recognized the strengths of the program which are the academic quality of the cloister, their commitment to the department, the training of researchers among others. According to the results aspects to be considered for improvement are the need to strengthen the process of admission to the program, mainly in aspects related to statistics and educational assessment, given the quantitative nature of the academic path.

KEY WORDS

HIGHER EDUCATION, STUDENT THINKING, TEACHER PERFORMANCE, FACTORS ASSOCIATED WITH LEARNING, ASSESSMENT OF GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de profesionales competentes y especializados en distintas áreas del conocimiento es una exigencia que el mundo globalizado va acentuando día tras día, ante la fehaciente necesidad de contar con individuos proactivos, capaces de impulsar activamente el desarrollo y la innovación en la sociedad desde las distintas áreas de desempeño de su perfil profesional.

Ante este panorama, la educación reafirma su papel trascendente en la sociedad, como base y eje para el desarrollo del factor humano y como condicionante para el desarrollo social.

Es por lo anterior que ahora, más que nunca, la formación profesional de los individuos apunta a la formación investigadora para que puedan cumplir satisfactoriamente con las expectativas de un entorno tan competitivo. Al respecto, García y Barrón (2011, p.95) establecen que: "El postgrado es, en general, un factor fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para la producción y distribución del conocimiento, cultivo de principios éticos y valores morales entre los estudiantes y la sociedad."

Para lograr que este tipo de formación realmente impulse el desarrollo, es necesario generar mecanismos que favorezcan el logro exitoso de distintos principios de calidad educativa, como la funcionalidad, la eficiencia y eficacia (De la Orden, *et. al*, 1997); pero, sobre todas cosas, que el conocimiento generado por la investigación, se transfiera a la sociedad en soluciones claras que puedan mejorar la calidad de vida de las naciones.

García y Barrón (2011) establecen que en México, la educación superior y el posgrado, enfrentan distintas dificultades en lo que a la calidad educativa se refiere. En la revisión que hacen sobre estudios relativos a los posgrados, comentan que algunos de éstos han concluido que es necesario saber más acerca de los estudiantes, sus expectativas, sus intereses y sus motivaciones, así como sus conflictos y necesidades; ya que conociendo a fondo a los estudiantes resulta posible determinar si los programas responden a sus intereses, cuentan con procesos de formación adecuados y pertinentes; y en función de lo anterior, si

es necesario, generar cambios o estrategias de mejora que posibiliten el logro de la calidad y eviten los fenómenos de la baja matrícula y la deserción.

Considerando que en este nivel, como en cualquier otro, el desempeño docente es un factor asociado con la calidad educativa, se han encontrado algunos estudios como el caso de la investigación desarrollada por Moreno (2007), en la que se entrevistó a 11 estudiantes de tres doctorados en educación para conocer su percepción en torno a la calidad de sus docentes. En función a los hallazgos obtenidos, se pudo concluir que el hecho de saber investigar no implica que se sea capaz de formar investigadores de manera exitosa, razón por la cual no todos los docentes de los programas doctorales logran el mismo nivel de calidad docente a los ojos de sus estudiantes.

Por su parte, Buela-Casal y Castro (2008) realizaron un estudio descriptivo cuyo propósito se centraba en analizar la evolución de los criterios y estándares de calidad de los programas de doctorado de las universidades en España, y del mismo modo, valorar si los cambios en los criterios tenían consecuencias negativas a la hora de preparar un programa de doctorado para conseguir o renovar la mención de calidad del doctorado, es decir, el reconocimiento de la calidad de los programas.

En este el mismo, resultó interesante encontrar que el criterio más considerado para la evaluación de los programas doctorales era el historial docente e investigador de los profesores participantes en el programa, criterio que conforme al paso de los años, fue adquiriendo mayor relevancia, llegando a poseer más de un tercio del peso de la evaluación, en la última convocatoria analizada.

García y Barrón (2011), en otra investigación consistente en un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México comparten hallazgos interesantes sobre los aspectos que influyen en la trayectoria escolar de los alumnos de este programa. A saber de los autores:

“La trayectoria escolar de los alumnos del doctorado en Pedagogía puede verse influenciada por una diversidad de factores económicos y psicológicos, los antecedentes escolares previos, la trayectoria académica de los profesores, las situaciones institucionales, curriculares y administrativas (Tinto, 1987; Malo, Garst y Garza, 1982; McKenzie y Schweitzer, 2001; Rembado *et al.*, 2009), factores que aislados o en combinación pueden ser decisivos en la culminación o no de sus estudios, dependiendo de la circunstancias de cada alumno” (p. 112).

Otro aporte importante es de Jiménez, Moreno y Ortiz (2011), quienes través de una investigación fenomenológica indagaron sobre las culturas académicas que convergen cuando se generan procesos educativos cuyo núcleo central es la formación para la investigación. En el estudio, se tomó como muestra a diez alumnos de doctorado en educación de tres universidades distintas, logrando hallazgos interesantes sobre el pensamiento de éstos en torno a la investigación y otros factores relacionados con los programas de estudio.

Cardoso y Cerecedo (2011) realizaron un estudio cuyo propósito fue proponer indicadores que permitieran evaluar la calidad de los posgrados en educación en función a un análisis del concepto de calidad educativa y sus criterios. Los indicadores que propusieron se conjuntan en ocho dimensiones: personal académico, procesos de enseñanza-aprendi-

zaje, infraestructura de apoyo, eficiencia terminal, vinculación con el sector de servicios, medida en que se demandan sus servicios, alumnos y dirección. Así mismo exponen la situación de los posgrados en educación ante el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, de México), atendiendo a su pertenencia al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), encontrando que se encuentran en esta área, muy pocos pertenecientes al PNPC, factor que les permite evidenciar la necesidad de establecer indicadores que los orienten para que puedan lograr ser catalogados como posgrados de calidad.

Es así que podemos plantear que conocer el pensamiento de los alumnos durante distintas fases de su proceso de formación, podría ser un medio para generar mecanismos que favorezcan la calidad educativa, ya que esto arrojaría luz suficiente para conocer aspectos diversos como el nivel de satisfacción en los estudios, la motivación, pertinencia de los programas, expectativas académicas y profesionales, entre otros factores.

Es con base a lo anterior que presentamos en este artículo un estudio de corte cualitativo realizado con estudiantes de la última cohorte que ha concluido el Doctorado en Educación: "Medida y Evaluación de la Intervención Educativa", de la Universidad Anáhuac en México; programa que cuenta con diez generaciones, puesto que fue fundado en 1991 y por más de veinte años se ha mantenido ininterrumpidamente. Desde sus orígenes ha contado con un convenio de colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, que a través de su Facultad de Educación y de su departamento MIDE ha sido, en los primeros 18 años, el sostén académico producto de esta colaboración. A partir de 2010, el programa cuenta con la mayoría de recursos humanos formados en el país; pero, sin descuidar la vinculación con profesores españoles que han actuado como pilares del programa. Durante estos veintidós años se han graduado a casi 70 doctores dedicados a labores de evaluación educativa tanto en México, como en varios países latinoamericanos.

MÉTODO

La estrategia de investigación, ha tenido como base el paradigma cualitativo en la investigación educativa, indagando profundamente sobre el pensamiento de los estudiantes de un doctorado en educación, fenómeno raramente abordado en los posgrados de educación en México. Para tal propósito, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, esencialmente girando en torno a las percepciones acerca del programa, tomando en cuenta una serie de tópicos sobre los que versó la indagación extensa; intentando no plantear preguntas esquemáticas, sino desarrollar una conversación sobre aspectos importantes a profundizar para la mejora.

Participaron los diez estudiantes de la cohorte que conformó la décimo primera generación, cuatro hombres y seis mujeres provenientes de distintas partes de la República Mexicana y, un estudiante de Chile. Sus actuales desempeños laborales se encuentran inmersos en la evaluación educativa y, la gran mayoría posee experiencia docente en educación superior y se encuentra involucrado en el ámbito académico.

Las entrevistas tuvieron como base una guía abierta, que se elaboró partiendo de una descripción de tópicos relevantes que pudieran abordarse durante la misma, pero sin establecer un recorrido específico. Como validación de contenidos de este instrumento, para la determinación de los tópicos a tratar, consultamos a cinco expertos en temas rela-

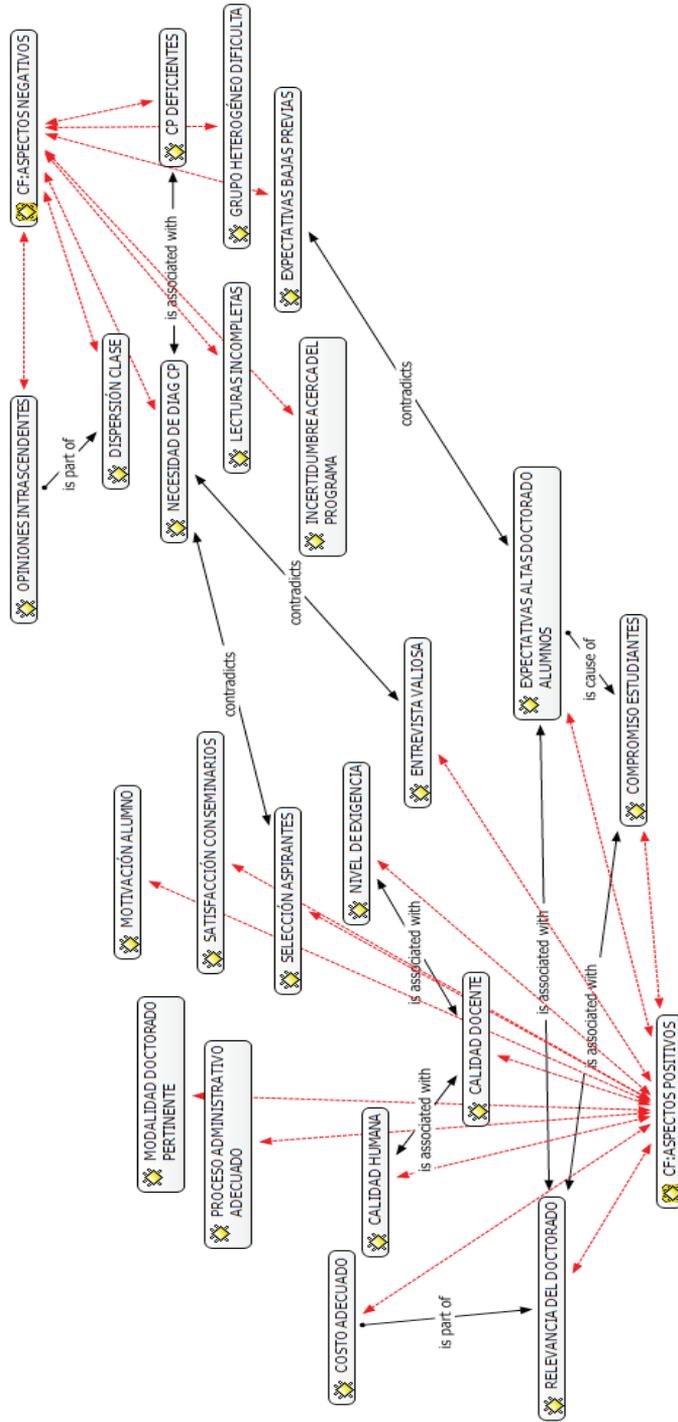
cionados con la trayectoria escolar de estudiantes de doctorado y específicamente conocedores de estudios sobre el pensamiento de los doctorandos y su relación con la calidad de programas educativos, quienes consideraron profundizar en diversos temas que no teníamos considerados. Se ha pretendido llevar a los participantes a expresar de modo amplio, detallado y personal, su pensamiento en torno a su satisfacción con el programa; de este modo se facilitarían el descubrimiento de categorías comunes en caso de que emergieran.

En un ambiente privado, utilizando un cubículo de la coordinación académica del programa, se llevaron a cabo las entrevistas, para lo que solicitó la colaboración de un entrevistador externo con la intención de evitar sesgos, por la posición de los investigadores en el programa. Las mismas fueron audio-grabadas y posteriormente se transcribieron, proporcionando aproximadamente 600 folios que se analizaron utilizando el software Atlas.ti, atendiendo al siguiente procedimiento: codificación, categorización, estructuración y final teorización producto del proceso recorrido. Como resultado del mismo se obtuvo un mapa hermenéutico que refleja el pensamiento de los estudiantes acerca del programa valorado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos a continuación la figura 1, sobre la que basaremos el análisis y la discusión, una representación esquemática del pensamiento de los estudiantes acerca del programa cursado.

FIGURA 1. ESTRUCTURA HERMENÉUTICA QUE REPRESENTA EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES



Como resultado, han emergido una serie de categorías que se pudieron agrupar en dos grandes familias con toda claridad: aspectos positivos y aspectos negativos, sobre los que ahondaron las ideas reflejadas por los estudiantes.

En el caso de los aspectos positivos emergieron trece categorías que fue posible nombrar de la siguiente manera:

1. Relevancia del programa.
2. Compromiso de los estudiantes.
3. Altas expectativas acerca del programa.
4. Calidad docente del claustro.
5. Calidad humana de los profesores reflejada en la función de tutoría.
6. Percepción de justicia en el costo económico del programa.
7. Nivel de exigencia adecuado al nivel de estudios.
8. Valiosa entrevista de selección de los candidatos al programa.
9. Adecuada selección de los candidatos.
10. Satisfacción con los seminarios.
11. Gestión administrativa adecuada.
12. Pertinencia de la programa.
13. Motivación de los estudiantes.

De las anteriores, se pudo detectar que la más trascendente para los estudiantes fue el hecho de considerar que el doctorado posee una elevada calidad de los docentes que integran el claustro, lo que se evidencia en comentarios como:

“El compromiso de los docentes es evidente desde su puntualidad hasta la forma en que han desarrollado los seminarios atendiendo a esta metodología”

“Principalmente valoro la calidad de los catedráticos y su experiencia en el ramo de la evaluación educativa, que me parecen excelentes...”

“Los profesores tienen un alto grado de responsabilidad y compromiso por su cátedra; además de ser conocedores expertos de su materia”

“El nivel de los docentes muy bueno, rebasó mis expectativas acerca del programa, puesto que cuando inicié, consideraba que al venir cuatro profesores de España, los nacionales no tendrían la calidad de los españoles”

“Estoy satisfecho por el buen nivel académico que hay en el programa, la excelente calidad docente... y la variedad del claustro atendiendo a sus perfiles de investigación y áreas de interés de sus investigaciones”

Como es posible advertir, los estudiantes tienden a mostrar una visión muy favorable en torno a la calidad docente, misma que se puede relacionar con otras categorías emergentes de los discursos: el *nivel de exigencia general del programa* atendiendo al nivel de estudios, y la *calidad humana que reflejan los profesores en la función de tutoría*. Siendo un programa doctoral, esperan un alto nivel de exigencia, expectativa que manifiestan en sus

discursos; pero además, reconocen la importancia de la labor de tutoría que se lleva a cabo en el programa, sobre todo en aspectos relacionados con la guía para la elaboración de su proyecto de tesis, y la orientación personalizada para la delimitación del problema y la consecuente metodología a utilizar.

En primera instancia, este primer análisis de la información recabada, nos lleva a confirmar que es muy importante para los estudiantes la calidad de los docentes investigadores que trabajan en el programa doctoral; específicamente centrando su desempeño en la adecuada implementación de la metodología didáctica del seminario, en los que primeramente estudian de forma individual y después se realizan contrastaciones con la participación del profesor en elaboración conjunta. Asimismo reconocen adecuado el grado de experto que manifiestan los docentes en sus desempeños. Podemos plantear, que mucha de la satisfacción de los estudiantes con el programa, se ha fundado producto del desempeño de sus docentes. Algunas características que percibieron como relevantes de forma adicional fueron: la puntualidad, que sorprendentemente aprecian en algunos docentes y la desearían como rasgo deseable en todos; su experiencia en la docencia universitaria y, además, la experiencia en labores de investigación relacionada con sus temas de interés. También, la responsabilidad hacia el desarrollo de la cátedra, manifestada en la preocupación percibida por el cumplimiento del programa propuesto (programa magisterial público capturado en la intranet), y su evidente compromiso con la formación de investigadores que percibieron en sus encuentros privados en sesiones de tutoría.

Lo anterior se relaciona con los hallazgos de Buela-Casal y Castro (2008), que presentan como el principal criterio de evaluación para la asignación de la mención de calidad del doctorado al historial docente y de investigación de los profesores del programa; lo que nos lleva a suponer que el rol docente asume un papel de gran trascendencia para el logro de la calidad educativa en los programas doctorales, tanto desde una perspectiva de evaluación externa, como desde la concepción de los alumnos participantes.

Otro hallazgo que se pudo generar a raíz de la investigación, consiste en el hecho de que los estudiantes del doctorado perciben un alto nivel de relevancia del programa.

“El trabajo ha sido fuerte y desgastante, pero muy interesante. En estas semanas siguientes en las que trabajaremos de forma no presencial, aplicaré muchos de los contenidos aprendidos en el trabajo donde me desempeño.”

“También es importante señalar que la mayoría de los temas que hemos visto han sido de gran relevancia y trascendencia para el trabajo que realizo cotidianamente...”

“Solo puedo asegurar en este momento que todos los conceptos que se manejan en el programa son muy interesantes y prácticos para los fines que persigo profesional y personalmente.”

“Este doctorado lo considero una enorme posibilidad de contribuir a desarrollarme en el trabajo que realizo...”

“Ha sido importante el enfoque práctico-instrumental del programa, ya que en este sentido he podido observar que se nos ha conducido paulatinamente para poder realizar una investigación evaluativa que constituirá al final la tesis doctoral”

Por la coincidencia de comentarios en lo que a la *relevancia* respecta, es posible advertir que al igual que la categoría emergente, *calidad docente*, los estudiantes valoraron con gran énfasis el que el programa doctoral les ha aportado competencias esenciales y útiles para su desempeño profesional; que al ser contrastado con sus actuales ocupaciones, reflejan una alineación con el perfil de egreso que sintéticamente expresa: formar especialistas en evaluación educativa, que puedan además, contribuir a generar conocimientos en el área producto de investigaciones relevantes y pertinentes. (Plan y programas de estudio del Doctorado en Educación: Medida y evaluación de la intervención educativa, 2010)

También, en este sentido, se puede apreciar que la visión de los estudiantes es positiva, ya que han encontrado en el doctorado un medio adecuado para su aprendizaje y perfeccionamiento profesional, cumpliendo con la segunda intención del perfil de egreso. Lo anterior se relaciona con otras dos categorías identificadas en los discursos: *las expectativas ante el programa doctoral y el compromiso de los estudiantes con sus estudios*. Estas dos reflejaron una relación de asociación con la relevancia del programa. Es posible advertir la asociación presente entre la percepción de la calidad de los académicos con las altas expectativas que se han cumplido y el compromiso que han mostrado los estudiantes durante su trayectoria.

Otro factor que se pudo identificar como una categoría frecuente y positiva, fue la relacionada con el *proceso de selección de los aspirantes*, que a juicio de los sujetos participantes, resulta ser asertivo, formal y cuidadoso.

“Considero que el proceso de selección fue interesante e importante, en cuanto a la idea de conocer nuestras habilidades de análisis, redacción de textos argumentativos, etc., para que de esta forma el posgrado tenga una mayor eficiencia terminal”

“Considero que el proceso de admisión fue acorde al programa, y que más que conocimientos midió tres habilidades importantes para un doctor: lectura de comprensión, escritura académica y expresión oral.”

A este factor se le asocia la consideración de que dentro del proceso de admisión, se concibe la entrevista desarrollada por el coordinador académico como un factor valioso, lo que permite suponer que en el pensamiento inicial del alumnado el proceso de selección influye considerablemente en la generación de expectativas en torno al programa y, sucesivamente, en su pensamiento respecto al mismo.

Aunado a lo anterior, es importante señalar que en cuanto al proceso de admisión respecta, se pudo identificar también un aspecto que pudiera analizarse para la mejora.

“No obstante, habría sido bueno como complemento, haber realizado algún diagnóstico sobre las bases teóricas de la evaluación educativa...; y sobre todo, sobre la utilización de la estadística como una herramienta para la investigación mediante la utilización diferentes tipos de software.”

Si bien no se niega la eficiencia del proceso de admisión, la cita anterior permite vislumbrar que se percibe el proceso de admisión como mejorable; pudiendo considerar un

diagnóstico más preciso para poder partir con elementos que aseguren con mayor certeza el logro exitoso del trayecto formativo; podríamos considerar la utilización del examen de ingreso a estudios de posgrado que actualmente se puede presentar en el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación (Ceneval), como un recurso que refuerce el proceso.

Atendiendo los aspectos negativos percibidos en el discurso de los doctorandos, han emergido las siguientes ocho categorías:

1. Incertidumbre acerca de la terminación del programa por la alta exigencia.
2. Grupo heterogéneo que dificulta el adecuado tratamiento de los temas.
3. Dispersión que se ocasiona por la participación sin argumentos sólidos.
4. Conocimientos previos deficientes de algunos estudiantes.
5. Necesidad de un diagnóstico más profundo de los conocimientos previos de los candidatos.
6. Expectativas previas bajas de algunos los estudiantes acerca del programa.
7. Bajo involucramiento de algunos estudianes.
8. Participaciones intrascendentes y no relacionadas de algunos estudiantes.

Como es posible advertir en las ocho categorías emergentes, en todas se pueden percibir como factores dependientes de los propios doctorandos; lo que nos confirma el alto poder de metacognición alcanzado por los estudiantes en su trayectoria por el programa. Es sorprendente notar que ninguno de los participantes ha señalado aspectos externos como determinantes en su éxito académico; lo que nos lleva a reflexionar acerca del desarrollo del pensamiento crítico tan necesario desarrollar en los estudiantes de un programa doctoral; sin embargo, se perciben cuestiones que podrían contribuir a la mejora del programa, esencialmente dirigidas a reforzar la selección de los candidatos que integrarán el grupo, debido a que manifiestan con claridad, que un grupo tan heterogéneo en conocimientos previos y esencialmente en cuestiones de estadística y el manejo de los software necesarios para la realización de análisis; pudiera obstaculizar el progreso del grupo, por los necesarios momentos que hay que dedicar a la nivelación. Ello pudiera estar influyendo en las expectativas bajas de algunos de los integrantes, al contrastar sus posibilidades con la exigencia que solicita el programa.

En cuanto a los conocimientos previos deficientes, algunos participantes manifestaron percibir una heterogeneidad importante y que algunos de los integrantes carecen de conocimientos sobre el campo educativo, debido a que se desempeñan en instituciones educativas; pero, no cercanos a la docencia. De algún modo, esta categoría podría relacionarse con la necesidad de reforzar el proceso de admisión, como se aprecia a continuación:

“El grupo es heterogéneo; no obstante, son personas comprometidas con el programa doctoral pero con desconocimientos graves sobre el campo de la medida en la educación y las cuestiones de estadística. En ocasiones, se pierde el seguimiento de la clase debido a las opiniones simples, y no en fundamentar las situaciones sobre experiencias valiosas.”

En lo que se refiere a las expectativas previas bajas de los estudiantes algunas afirmaciones las demuestran:

“El Doctorado en Educación: Medida y Evaluación de la Intervención Educativa, ha sido una experiencia muy gratificante, ya que en lo particular, mis expectativas no eran tan altas, en todos los sentidos.”

“Estoy sorprendido por el enfoque dado al doctorado, mi perspectiva estaba muy dispersa en un inicio, pero conforme ha pasado el tiempo en el desarrollo del sistema de los seminarios, he crecido en mi capacidad de asombro, porque las expectativas y el nivel que se maneja en el doctorado es muy alto.”

Finalmente, como se ha podido apreciar, el pensamiento de los estudiantes se ha dirigido a la valoración del programa atendiendo a dos grandes dimensiones emergentes: aspectos positivos y negativos. En atención a los primeros se ha destacado la calidad del desempeño docente y su pericia en investigación; atendiendo a los segundos, principalmente se considera relevante la necesidad de incrementar el proceso de admisión al programa, puesto que la heterogeneidad de los participantes, en alguna medida, puede obstaculizar el logro colectivo de los propósitos perseguidos.

Lo anterior permite concluir que el pensamiento de los estudiantes es mayoritariamente dirigido a reconocer los valores del programa y el cumplimiento de las expectativas, que incluso, en ocasiones han sido rebasadas.

CONCLUSIONES

Las categorías que han sido relevantes para los estudiantes del programa se han centrado en la actuación de los académicos que conforman el claustro, por lo que su satisfacción y sus expectativas se han visto influenciadas por cómo se desarrolla la metodología de los seminarios, la forma en que se lleva la preparación para desarrollar la competencia investigativa y la cercanía existente entre los profesores y los estudiantes en los procesos de tutoría. Resultaría interesante para futuras investigaciones, corroborar esta valoración interna con un proceso externo de evaluación del programa para su incorporación al PNPC.

Se advierte que en un programa de este corte, el desempeño docente es fundamental en la motivación de los estudiantes y en la creación y cumplimiento de expectativas académicas. La función de tutoría, se retoma como de trascendente por el aporte que realiza en la elaboración de la investigación que constituirá la tesis doctoral. Ello nos lleva a pensar en la importancia de indagar en el pensamiento de los académicos que constituyen la planta docente.

Se percibe relación estrecha entre las categorías *calidad docente y relevancia del programa*, advirtiendo la influencia que es posible advertir entre la calidad de los docentes y la relevancia del que pueden llegar a percibir los doctorandos, dada la conexión que establecen los profesores con el contexto laboral.

Un aspecto trascendente para la toma de decisiones futuras, lo es el enriquecimiento del proceso de admisión; siendo necesaria una profundización en los saberes previos acerca de herramientas estadísticas y sobre evaluación educativa. Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de implementar medidas que contribuyan a la nivelación en caso

de ser necesaria; pero, cuidando el perfil de ingreso al programa, que deberá ser enriquecido. Habrá que indagar con mayor detenimiento en la entrevista inicial para conocer con diferentes aristas presentes en la determinación de los aspirantes para incorporarse al programa.

Los hallazgos obtenidos a través de esta investigación invitan a realizar estudios similares en el futuro para poder comparar cohortes subsiguientes, a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes, a fin de analizar los cambios que van surgiendo en su pensamiento sobre el programa que cursan; pero también, considerar la inclusión de métodos cuantitativos en el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

BUELA-CASAL, G., Y CASTRO, Á. (2008). "Criterios y estándares para la obtención de la mención de calidad en programas de doctorado: Evolución a través de las convocatorias". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), pp. 127-136.

CARDOSO, E. Y CERECEDO, M. (2011). "Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), pp. 68-82.

DE LA ORDEN, A., ASENCIO, I., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ, J., FUENTES, A., FUENTES, A., GARCÍA, J. Y GUARDIA, S. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". *RELIEVE: Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 3(1).

GARCÍA, O. Y BARRÓN, C. (2011). "Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía". *Perfiles Educativos*, 23 (131), pp. 94-113.

JIMÉNEZ, J., MORENO, M., Y ORTIZ, V. (2011). *Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

MORENO, M. (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), pp. 561-580.

PLAN Y PROGRAMAS DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN: MEDIDA Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. (2010). México: Universidad Anáhuac México Norte.

RENDÓN S, J. (2001). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

MAESTRAS ESPAÑOLAS EN EL FRANQUISMO. PROTAGONISTAS OLVIDADAS

SPANISH TEACHERS WOMEN UNDER FRANCO DICTATORSHIP. THE FORGOTTEN ACTORS

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ¹
Universidad de La Laguna
San Cristóbal de La Laguna, España
teregonz@ull.es

Recibido: 19/03/2013 Aceptado: 01/04/2014

RESUMEN

Las maestras han sido protagonistas indiscutibles del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los tiempos. Además de la transmisión de conocimientos, han contribuido a la socialización y formación de la personalidad de las nuevas generaciones, así como a mejorar el nivel cultural de la población. La trayectoria de las maestras ha estado condicionada por los contextos sociales donde se desarrollaron y por la mentalidad propia de los tiempos que vivieron. Nuestro objetivo es recuperar las historias de vida de las mujeres que se formaron y ejercieron la profesión de maestras en la escuela primaria durante la segunda etapa de la dictadura del general Francisco Franco. Pretendemos reconstruir la vida profesional de las docentes que desplegaron su acción educativa por las escuelas de la geografía española.

Esta investigación se plantea desde la perspectiva histórico-educativa con el recurso metodológico de las autobiografías. Para rescatar los relatos de las maestras españolas disponemos de testigos directos que nos suministran valiosa información. Por ello, empleamos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico.

PALABRAS CLAVE

MAESTRAS, ESPAÑA, AUTOBIOGRAFÍAS, ESCUELAS, DICTADURA FRANQUISTA

ABSTRACT

Women teachers have always been the undeniable protagonists of the teaching- learning process. Apart from the transmission of knowledge, they have contributed to enhance the socialization and training of the personality of new generations, as well as improving the cultural level of people. The trajectory of women teachers have been conditioned by the social contexts where they have taught, and by the mentality of the time they have lived in. The aim of this study is to recuperate the biographies of the women who were trained in the primary schools and exerted their professions during the dictatorial regime of General Francisco Franco. Another objective is to reconstruct the professional lives of the women who worked as teachers across Spain. This research is done following a historic- educational perspective with the methodological resource of biographies. We have some valuable information taken from the testimony of some Spanish women teachers. Thus, we use a historic-educational methodology

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i (Secretaría de Estado de Investigación. Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España) referencia EDU2011-28944. La autora es la Investigadora Principal.

together with the qualitative, ethnographical and biographical analysis.

KEY WORDS

WOMEN TEACHERS, SPAIN, AUTOBIOGRAPHIES, SCHOOLS, FRANCOIST DICTATORSHIP

INTRODUCCIÓN

En todos los países, la educación es un recurso privilegiado para la formación de los ciudadanos. El mundo ha evolucionado gracias a la educación de sus habitantes, un progreso que ha venido acompañado por el hacer de las personas dedicadas a la enseñanza de las nuevas generaciones. Por ello el papel de las maestras y de los maestros resulta crucial en todos los tiempos y en todas las partes de la humanidad. A pesar de las diversas dificultades, tanto de carácter social, como cultural, económico y humano, que en ocasiones entorpecieron sus objetivos e impidieron la realización de parte de la tarea educativa, ahí han estado los maestros y las maestras contribuyendo a las transformaciones.

Desde hace relativamente poco tiempo se ha venido reconociendo y destacando en diversos actos y publicaciones la profesión docente (Goodson, 2004; Imbernón, 2005; Herrera, 2009; Salgueiro, 1998). El interés por conocer a las maestras, aquellas que no tienen historia oficial, pero que tienen una rica historia particular, han motivado la realización de investigaciones en distintas zonas de la geografía española. En este sentido señalamos el caso de las historias de vida de algunas maestras que han sido recogidas en diferentes trabajos (Aldecoa, 2004; Fernández, 2004; VV.AA. 2004; Sánchez, 2006; González, 2007; San Román 2001; Resina, 2010). Las maestras han desarrollado en todos los tiempos y en todas las culturas un papel crucial. Sin embargo, estas figuras no han estado lo suficientemente reconocidas en el mundo académico y muchas veces han quedado invisibilizadas por las categorías de género. Conceder la palabra a las auténticas protagonistas del hacer educativo es una deuda contraída con generaciones de maestras que nos han precedido en el ayer. Algunos investigadores y algunas investigadoras llevan tiempo rastreando en la memoria, recopilando voces y testimonios del pasado. El estudio de las maestras ofrece una amplísima gama de posibilidades, de diálogos pasado-presente, de formas de problematización y teorización, asimismo de propuestas de metodologías para la investigación y para la intervención. Hoy, ante un mundo cada vez más globalizado, el reconocimiento de la diversidad y la emergencia de mayores conocimientos originales de las diferentes formas de enseñanza, constituyen una esperanza para fomentar la reflexividad sobre las asimetrías de género y para ir más allá de los horizontes hegemónicos para abordar lo femenino, lo masculino y lo "otro".

Las maestras egresadas de las Escuelas de Magisterio fueron las eruditas que llegaron a las áreas urbanas y rurales, muchas de ellas alejadas y marginadas, de la geografía española. Fueron artífices de transformaciones, sin saberlo representaron el progreso y destacaron como modelos de mujeres autónomas e independientes a pesar de los rígidos códigos morales. Las maestras representaron la renovación o la tradición, dependiendo del momento. Transmitieron contenidos (enseñaron a leer, escribir, contar, doctrina cristiana, algunos conocimientos elementales de materias básicas, además de coser y bordar a las niñas) pero también mensajes morales e ideológicos. Adoctrinaban en valores y consignas, incluso acuñando modelos de niños y niñas, según mandaban los cánones de la época.

Nuestro objetivo es recuperar los testimonios de las maestras que se formaron y ejercieron la profesión de maestras durante la segunda etapa de la dictadura del general Francisco Franco. El franquismo marcó la vida de generaciones de mujeres, hombres, niñas y niños, pero las maestras cumplieron una misión señera, aportando con su magisterio lo mejor de su saber. Desarrollaron una importante tarea en la socialización de las nuevas generaciones, contribuyeron a la formación de la personalidad, a la transmisión de conocimientos, de usos y costumbres. Toda una intensa actividad magisterial mediatizada por los tiempos que marcó la dictadura. El imaginario de las maestras se fue transformando en la medida que evolucionaba el régimen político, desde los tiempos de la autarquía al desarrollismo, un recorrido histórico amplio y heterogéneo.

Esta investigación se plantea desde la perspectiva histórico-educativa con el recurso metodológico de las narrativas de maestras. Al abordar una temática reciente disponemos de testigos directos que nos suministran valiosa información que contribuye a la elaboración de un discurso más real. En la reconstrucción de los hechos del pasado, la etnografía histórica es una metodología útil, no sólo para saber qué pasó, sino para articular aspectos de la vida pasada en sí y poder ser interlocutores de la historia (Middleton y Edwards, 1992; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas 1993; Thompson, 1998). Por ello, emplearemos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico, en este caso, necesaria para conocer las expectativas de los grupos intergeneracionales (Delgado y Gutiérrez, 1999; Goetz y Lecompte, 1988; Martínez, 2002; Pérez, 1998; Putman, 1994; Villar, 1997, Elliot, 2000; León, 2001; Ursúa, 1993). La elección de metodologías cuantitativa y cualitativa para este estudio trata de clarificar interrogantes de problemas, objetivos generales y específicos, e hipótesis de partida para concluir en análisis descriptivo/compreensivo de datos y resultados, formulando finalmente las conclusiones pertinentes.

En una primera fase de aproximación al objeto de nuestro estudio, realizamos un estudio cuantitativo con los métodos e instrumentos que le son propios (muestra, cuestionarios). Tomamos muestras representativas de maestras que ejercieron su profesión en zonas urbanas, rurales, periféricas y metropolitanas de distintos lugares de España. El estudio biográfico permite conocer de forma directa y en primera persona las vivencias de las maestras, a la vez que nos permite comprender su interrelación educativa y su acción social subjetiva. Los testimonios de los testigos directos posibilitan recuperar, en base a sus experiencias y recuerdos, en un contexto y espacio temporal determinado, todos aquellos aspectos relacionados con su formación y ejercicio profesional. Los materiales autobiográficos constituyen fuentes de información básicas, son específicas, cada persona evoca su experiencia articulada entre lo objetivo y subjetivo. Activan el archivo de la memoria, su capacidad para evocar recuerdos, y esos testimonios forman parte de la memoria colectiva. Esa memoria fragmentada suministra información fiel y suficiente como para hilvanar el relato siguiendo un orden cronológico y poder construir conocimiento.

En una segunda fase realizamos el estudio cualitativo -basado fundamentalmente en técnicas de entrevistas semicerradas (ESC) y discusión de grupos (GD)-, tomando como muestra una selección representativa del colectivo citado anteriormente. Para ello se diseñó el GD y ESC de acuerdo con los grupos generacionales y los espacios histórico-educativos. La discusión de grupo y las entrevistas semicerradas tienen por objeto recabar in-

formación directa de las protagonistas. El grupo de discusión pretende elaborar y definir el imaginario del magisterio desde la identidad tradicional a la transición predemocrática. Las entrevistas se realizan para conocer las vivencias, motivaciones y expectativas, y el grupo de discusión posibilita debatir sobre la formación recibida y el desarrollo profesional. La entrevista individual tiene la ventaja de una mayor interacción y permite orientar o inducir para captar el discurso personal y conocer su actitud frente a determinados problemas.

En la estructura del trabajo combinamos la edad, la formación académica, la experiencia profesional (zonas rurales, semirurales, urbanas), tipo de escuelas (escuelas unitarias, grupos escolares, colegios) y la renovación pedagógica. El plan diseñado se ha perfilado de acuerdo con los grupos de discusión y las entrevistas semicerradas. Organizamos dos grupos: 1) Maestras del periodo autárquico (1º franquismo) que inician su ejercicio profesional entre 1950-1960; y 2) Maestras del periodo desarrollista (2ª etapa del franquismo) cuya actividad comienza entre 1960-1970. En ambos casos el estudio de estas generaciones de maestras se realizó a través de cinco entrevistas abiertas y un grupo de discusión. Por tanto, la base empírica utilizada para la investigación procede de la información suministrada por los distintos grupos de maestras. Tanto el grupo de discusión (GD) y la entrevista semicerrada (ESC) nos proporcionaron el material. Es decir, el objetivo de la investigación determinó el empleo de este tipo de metodología cualitativa.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

El régimen político que se instauró en España después de la guerra civil fue una dictadura militar personalista de cuño fascista, conocida como franquismo². Con el caudillaje la sociedad española experimentó una involución con respecto a la etapa anterior (Bachoud, 2000; Preston, 1994; 2006 y 2011). En el caso de las mujeres sufrieron un retroceso mayúsculo (Capel, 1982; Gallego, 1998; Nielfa, 2003; Manrique, 2007). Tras la guerra civil y la imposición del régimen autoritario las mujeres perdieron los derechos alcanzados en la segunda república (Alcalde, 1999; Caso, 2000, Camps, 2003; Di Febo, 1978; Nash, 1999). La Constitución de 1931 les había otorgado una serie de derechos³ pero quedaron invalidados por la dictadura. Tras la imposición del régimen militar quedaban subordinadas al padre o al marido, sujetas a su autoridad como unas menores de edad y condicionadas por la propia legislación. El franquismo restauró el código civil de 1889⁴ y redujo a las mujeres

2 El franquismo ha sido condenado por el Parlamento Español y por el Parlamento Europeo (2006) por la violación de los derechos humanos.

3 La Constitución de 1931 reconocía por 1ª vez derechos cívicos a las mujeres españolas. Así quedaba explicitado en algunos de sus artículos: Art. 2º: igualdad de todos los españoles ante la ley. Art. 25: igualdad de derechos, sin perjuicio de raza, clase, riqueza o sexo. Art. 40: derecho a ejercer una profesión. Art. 43: igualdad de derechos en el matrimonio y posibilidad de disolverlo. Art 53: presentarse como diputada (política).

4 El articulado del código civil de 1889 inhabilitaba la autonomía de las mujeres y las supeditaba a los hombres. De manera que con la subordinación sexual la Patria Potestad atribución del padre. Así diversos artículos reflejan la desigualdad: Art. 57: Obedecer al marido. Art. 58: Establecerse en su residencia. Art. 22: Adoptar su Nacionalidad. Art. 61: Inhabilitada para adquirir bienes sin consentimiento de su esposo. Art. 60: Esposo administrador de sus bienes conyugales y representante de su mujer. Art. 64 de Ley de Enjuiciamiento Civil otorgaba al esposo la titularidad del domicilio conyugal. La mujer debía abandonar su casa en caso de separación y quedar "depositada" en el domicilio de un familiar o conocido previo conocimiento del marido.

al exclusivo papel de esposas y madres (Toboso, 2009). Desde la infancia, eran educadas como pequeñas mujeres para desempeñar su futura misión como esposas, madres y organizadoras del hogar. Primero en el seno familiar y luego en la escuela, se le orientaba al rol doméstico que estaban llamadas a desempeñar. La reclusión de las mujeres en el hogar y subordinación a los hombres se sumó a la falta de formación y de oportunidades para desarrollarse profesional y socialmente (Toboso, 2009).

El franquismo como régimen fascista conformó el patrón cultural y educativo dominante para toda España, integrado por contenidos que tendían a homogeneizar la identidad cultural, religiosa y política a través de la lengua, la historia, la cultura, la escala de valores civiles y políticos. Dicha conformación cultural se proyectaba en la educación y se transmitía en las escuelas a las nuevas generaciones. A través del metarrelato oficial formaba a los nuevos ciudadanos inculcando los valores emanados del gobierno central reforzando la idea de nación española. El discurso oficial era un medio de integrar y homogeneizar al tiempo que anular y excluir otros valores culturales. La educación no pretendía el desarrollo cultural, científico y técnico del país, sino proveer de empleados cualificados, obedientes y acríticos (Navarro, 2002). Desde el poder central se fijaron los contenidos de la enseñanza y el establecimiento de la estructura administrativa pública que le permitía impartir la educación oficial y nacional. Tanto los objetivos como los contenidos de la educación eran establecidos de manera unilateral por el Estado, indicativo del régimen autoritario y del diseño de la política educativa. El modelo escolar que estableció el régimen fue una escuela patriótica y católica sustentada en los "valores" de la autoridad, la jerarquía y el caudillaje. Ideológicamente, la enseñanza era única, la escuela nacional católica, cuya presencia se detectó hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

En la década de los años cincuenta, el Estado español, de forma progresiva, comenzó a cambiar. Tanto a nivel económico como social se experimentaron cambios paulatinos. La llegada de remesas de los emigrantes mejoró el nivel de vida de la población y también las divisas que dejaba el turismo. La emigración fue un rasgo característico, tanto la movilidad interior de la población (de las provincias del sur a las zonas industrializadas del norte o hacia la capital) como exterior (Latinoamérica y a diversos lugares de Europa) representaron un impulso a la vida económica. La evolución del urbanismo y abandono de las zonas rurales con el descenso de la producción agraria (el sector ocupaba en torno a un 30% de la población) acercaba a otros países de Europa. Además hubo algunas reacciones en contra del sistema político, pese a la represión y al silencio van abriendo espectros de transformación (Martínez, 1970). La sociedad se había transformado, porque los cambios económicos llevaron aparejados cambios sociales y se incrementó el consumo de bienes y servicios. El comportamiento de la población, mediatizada por la represión y la sociedad de consumo, se traducían en el progresivo aburguesamiento. En el tardo franquismo la evolución del sector industrial comenzó a demandar mano de obra femenina y en consecuencia precisaba de formación académica.

El sistema educativo español a finales de la década de 1960 estaba desfasado y necesitaba ser modificado para lograr la modernización y europeización de España (Sáenz 1976 y 1988; Lefebvre, 1976). En aquel contexto la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de

incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico, justificó la necesidad de reformar la educación⁵. El “aperturismo social” y el desarrollo económico fueron el referente para acometer la renovación educativa. La presencia y fortalecimiento en el gobierno de los llamados tecnócratas lideró un cambio sustancial en la educación, anticuada y precaria como otros tantos aspectos de la sociedad española encorsetados por la dictadura. Este hecho condujo a la promulgación de una ley que aglutinara las reformas⁶. La nueva estructura del sistema educativo, en sintonía con los tiempos, y aún dentro de los esquemas ideológicos del franquismo, ya con síntomas evidentes de agotamiento, pretendía ofrecer más educación al pueblo (MEC, 1969,123)⁷. La segunda ley de educación, que modificó y articuló todo el sistema educativo, fue redactada en el tramo final del régimen dictatorial. Una ley moderna que rompía con el modelo anterior aunque a la vez mantenía la tradición (Díez, 1992). Entre las novedades se hallaban la extensión de la escolaridad obligatoria, las campañas de alfabetización, promoción de la educación especial, las construcciones escolares, reformas metodológicas y de formación de maestros que auguraban otros tiempos educativos⁸. Producto de la ampliación de la escolarización fue el hecho de que las tasas de analfabetismo se redujeran notablemente. En la década de 1960 del 11,2% de analfabetos se pasó al 8,8% en 1970 y al 7% en 1975. Desde el gobierno, se concibió un sistema educativo moderno y abordó la reforma integral de todos los niveles de enseñanza, rompió con el modelo tradicional, aportó innovaciones pedagógicas y planteó un modelo más flexible, preludiando en cierta manera un “modelo democrático de enseñanza”.

Había que potenciar la educación de las mujeres porque económicamente representaban un capital humano importante, y en este sentido había que prepararlas para que formaran parte del sistema productivo. El interés por renovar la escuela así como por democratizar y modernizar el sistema educativo constituye el marco idóneo para establecer la enseñanza mixta. A pesar de la inquietud de algunos sectores por los posibles problemas morales y sexuales que se podrían generar de la concurrencia conjunta de niños y niñas a las aulas. Así, la enseñanza pasó a ser mixta y el currículum se unificó, desaparecieron de los programas las Enseñanzas del Hogar, específicas para las alumnas, y hasta entonces consideradas imprescindibles para la misión que estaban llamadas a desempeñar en la vida. Pero el hecho de que niños y niñas asistieran conjuntamente a las aulas no implicaba la igualdad en la práctica curricular y educativa (Ballarín, 2001).

En estos años comenzaban a despuntar los sectores críticos que defendían otros planteamientos amparados en la renovación pedagógica. Realmente fueron pocas las profesionales que se atrevieron a romper los estereotipos, porque las sanciones sociales eran duras y porque la mayoría permaneció manipulada por las ideas con las que se les había adoctrinado, sin comprender la necesidad de cambio y avance, o de otras alternativas. Las maestras tomaron participación activa en los colectivos de renovación y reivindicación social movimientos de maestros “son elementos de gran influencia social y política en la

5 Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo. La Educación en España: Bases para una política educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969) pp. 15 y siguientes.

6 Ley 14/1970, de 4 de agosto. Preámbulo de la Ley de 1970.

7 La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, MEC, 1969, p. 123.

8 I Plan de Desarrollo (1964-1968), Ley de 29 de abril de 1964, Ley de 8 de abril de 1967.

última década del franquismo”, de ahí la represión policial y de autoridades educativas sobre estos colectivos (González, 2007). También participarán, aunque en menor nivel que los maestros, en los movimientos sindicales y político por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia del rol “como agentes dinámicos del cambio social y político español” (González, 2007).

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE LAS MAESTRAS

Las maestras han sido a través de los tiempos portadoras del saber. Ellas producen, transmiten y transforman los conocimientos (Tardif, 2004, Salgueiro, 1998; Ruiz, 2000; Lledó, 1992). Pero se trata de un saber complejo y diverso, pues no sólo enseñan conocimientos instrumentales sino también cultural, social, afectivo, etc. La diversidad de conocimientos que las maestras han utilizado y han aprendido a lo largo de su trayectoria profesional ha marcado sus biografías. En el universo de relaciones ha estado presente la escuela, la familia, las alumnas, el entorno, las compañeras, otras y otros profesionales, el contexto socio-político que les ha tocado vivir. Todo lo cual ha configurado su experiencia biográfica.

Durante el desarrollo de las entrevistas individuales, las maestras se mostraron interesadas en las preguntas semidirigidas. Se entusiasman en sus respuestas como si se propusieran demostrar toda la actividad realizada. En aquel contexto vivieron la discriminación de género y los roles sociales sexuados. De manera que su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de aquellos tiempos en los que las mujeres se hallaban subordinadas a los hombres. La construcción de su imaginario se sustentaba en el nacional-catolicismo y el control que desde las esferas de la administración se ejercía sobre las maestras (certificados de buena conducta del párroco y la guardia civil para acceder tanto a los estudios como a la profesión, su afinidad ideológica, su adhesión a la Sección Femenina, su participación en las celebraciones religiosas y actos patrióticos, etc.). Las actividades de las maestras a veces estaban limitadas por el ambiente. Actuaban de acuerdo con las necesidades del momento y reaccionaban en muchas ocasiones improvisando. La formación inicial recibida fue poco práctica y alejada de la realidad de la escuela. Preparadas con un mínimo a nivel teórico no aprendieron a interactuar en el aula (Rodríguez, 1998; Guzmán, 1986; Molero, 1989; Martínez, 2006; Holgado, 2002; Valera y Ortega, 1984). Cuando se enfrentaron al grupo de niñas en la escuela no sabían qué hacer: “No había recetas mágicas ni trucos, aprendimos en el día a día del trabajo” (Carmen, 72 años). El deseo de saber las ha ayudado a superar las problemáticas buscando alternativas o soluciones a los conflictos planteados en las escuelas. Para ellas acceder a los estudios de magisterio fue casi un privilegio dadas las circunstancias socioeconómicas de España con una larga posguerra. Pocas mujeres tenían la oportunidad de formarse y ejercer una profesión. Para algunas familias constituyó un esfuerzo económico importante y contaron con el recurso de las becas, otras con el apoyo familiar y a través de exámenes libres lograron titularse.

“A mí me valió que tenía una tía que vivía cerca de la Escuela de Magisterio y me alojaba en su casa. De lo contrario mis padres no podían costearme una pensión” (Carmen, 72

años).

“Me examinaba libre de unas cuantas asignaturas cada año y así poco a poco fui aprobando hasta terminar la carrera. Venir desde el sur era complicado, no había carreteras ni transportes como hoy” (Fernanda, 70 años).

“Comencé a trabajar a los 9 años, de sirvienta (empleada doméstica), porque éramos 7 hermanos y mi padre estaba enfermo. Mi ilusión siempre fue ser maestra y cuando tenía 14 años pedí una beca para estudiar magisterio y me la concedieron. Después hice los cursos de Instructora de educación física organizados por la Sección Femenina” (Candelaria, 75 años).

“Estudí magisterio porque era lo adecuado para las mujeres. Estaba bien visto que fueras maestra y en los pueblos te apreciaban mucho” (Nieves, 75 años).

“Siendo maestra parecía que una mejoraba su estatus. También me gustaba ser maestra, fui maestra vocacional” (Ana María, 68 años).

No resultó fácil entablar la discusión en el grupo de debate. Interactuamos creando un ambiente receptivo y dialogante para luego centrarnos en los puntos fundamentales. Observamos como en un principio tratan de presentar una imagen de maestras correctas, responsables y comprometidas con su profesión. Intentan mantener las formas de acuerdo con la distinción profesional que imperaba en aquel entonces. Estaban orgullosas de ser maestras y su actividad las distinguía del resto de las mujeres, donde la mayoría estaba en el hogar siendo muchas analfabetas. Había una dualidad contradictoria, el carácter progresista de la mujer maestra que trabaja fuera del ámbito doméstico y el de la mujer hogareña recluida en el espacio doméstico. El estatus alcanzado era más visible en las zonas rurales o semirurales que en los núcleos urbanos donde pasaban más desapercibidas. En el proceso de la sesión de discusión fueron avanzando en el discurso, aunque mantienen la identidad profesional algunas comentan que asumían los roles tal como mandaban los cánones de la época. El desarrollo profesional era su preocupación, centro y eje de su vida. Detectamos a buenas profesionales y políticamente correctas, sacrificadas, sin ambiciones en coherencia con el rol asignado. Todas sus respuestas están impregnadas por la ideología del nacional-catolicismo y su misión educadora bajo las consignas del régimen. Recuerdan el ejercicio profesional y su compromiso laboral “hasta enfermas íbamos a la escuela, no fallábamos un día” (Carmen, 72 años).

En las maestras que ejercieron en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, las creencias religiosas están fuertemente arraigadas hasta el extremo que actualmente van a misa y mantienen los preceptos que exige la iglesia católica. Cuando ejercieron, acompañaban a sus alumnas a la iglesia y participaban en las celebraciones religiosas con todos los rituales y ceremonias de la época. Respetaron la simbología religiosa y política, hicieron cánticos patrióticos y religiosos, rezaban, iban a misa, aprendieron y enseñaron el catecismo... Su misión era adoctrinar a las nuevas generaciones en el nacional-catolicismo y ellas cumplieron con la tarea. No eran conscientes de las limitaciones por ser mujeres ni admitían la reflexión frente a los dogmas del régimen dictatorial.

La vocación para esta generación de maestras equivalía a un “sacerdocio”, implicaba

entrega y amor a la infancia, una especie de sacrificio por el prójimo con su matiz católico, además de constituir la mejor profesión para las mujeres. La procedencia social de sectores populares facilitaba su compromiso educativo, conocían por su origen las dificultades económicas de las familias y se identificaban con la vida de los pueblos donde ejercieron. A la vez fueron conformistas, no eran ambiciosas en expectativas profesionales y personales, su raquítrico salario era suficiente. Además los vecinos las estimaban y les hacían regalos de sus cosechas agrícolas y de sus productos artesanos (Martínez, 2002; Feu, 2004). La consideración social en las zonas rurales las compensaba de muchas carencias que no detectaron en su momento. Su magisterio llegó a implicarse con la gente, actuar de asesoras, consejeras, curanderas...

Las maestras que ingresaron a partir de la década de los años sesenta del pasado siglo, al ser un grupo de edad más joven estaban menos aferradas a la tradición ideológica. Su arco de edad se halla entre los 62 y 68 años. Este grupo respecto al anterior era desigual porque había maestras disonantes con la época y la ideología oficial. A pesar de las biografías comunes había diferencias por los compromisos que asumieron. Por ejemplo innovar en las aulas y compartir experiencias con otras maestras, participar en colectivos de renovación pedagógica aún en situación de semiclandestinidad (Marta, 66 años). También hubo algún contacto político sindical o bien de matiz religioso benéfico, a través del que canalizaron sus compromisos sociales activos. En estos años, reaparecieron los movimientos de mujeres y las españolas comenzaron a comprometerse y a prosperar en la reivindicación de sus derechos de ciudadanía que la dictadura le había cercenado. Tanto la participación en la vida pública y la lucha por la igualdad parece que les era ajena, manifestaron no haberse sentido discriminadas "nunca", ni siquiera durante su etapa de formación (Delia, 65 años). Para justificar mi argumento repasé el currículum escolar y los materiales didácticos sexistas en los distintos niveles académicos. Una de las maestras, bastante más crítica dijo que ella había vivido las diferencias desde su infancia porque su padre era muy autoritario.

"A veces pienso que estudié para escapar de mi casa, porque mi padre era muy autoritario. Además, me gustaba salir y ser independiente. Las maestras cuando no había transporte público viajábamos en auto-stop. En aquellos años no era muy usual, incluso despertaba cierto morbo. En una ocasión me llevó un señor en su coche cuando iba por la mañana a la escuela a dar clase y empezó a tocarme las piernas le llamé la atención y seguía, entonces abrí la puerta del coche y me bajé en marche. Caí a un lado de la carretera cerca de la gasolinera y la gente corrió a socorrerme. No me pasó nada, sólo unos rasguños" (Angélica, 62 años).

"No me quedaba en los pueblos, eran muy aburridos, regresaba a la capital para poder tener más libertad. Compartía piso con otras maestras, incluso en alguna ocasión vivía en una pensión de una señora. Claro, a mi padre no le decía que vivía con mis compañeras, solo iba a mi casa unos días en vacaciones" (Lola, 62 años).

"Las mujeres estaban subyugadas, maltratadas por todo el mundo, por la familia y por el marido, y siempre cuidando de la casa y los niños. No eran dueñas de su vida, vivían limitadas y sin ninguna autonomía. También había maestras muy dependientes del marido y del qué dirán" (Fernanda, 63 años).

“En mi casa teníamos familia numerosa y pronto me independicé. Desde los dieciocho años empecé a trabajar en distintas escuelas. Al principio residía en la casa de la maestra que había en los pueblos. Vivía lejos de la familia y una era responsable de lo que hacía, claro que dentro de un orden ... con lo vigiladas que estábamos” (Josefa, 68 años).

En cambio, otras maestras con actitud acrítica reproducen el perfil genérico de las mujeres de la época, a pesar de poseer formación académica y ejercer una profesión remunerada. Igualmente observamos que las maestras solteras eran mucho más flexibles y progresistas que las maestras casadas. Las maestras casadas se apartaron un poco de la realidad cotidiana, dejaron en un segundo plano sus preocupaciones sociales y su identidad femenina. Asumieron el rol de esposa, subordinada al marido, dedicadas a la vida familiar y no cultivando otras inquietudes.

“Yo fui maestra en una Escuela Hogar varios años hasta que me casé. Después me destinaron a una escuela en una zona rural bastante alejada de casa. Tardaba una hora en llegar y pasaba todo el día fuera. Mi madre vino a vivir a mi casa para ayudarme en el cuidado de mis hijos. Yo cumplía con mi trabajo pero no podía participar en cursos ni estudiar. En el caserío aquel, las madres de los niños eran buenas mujeres. Pasados los años enfermé de las cuerdas vocales, tuve varias bajas médicas y operaciones, y acabaron jubilándome. Me quedé en casa cuidando a mis hijos, luego a mis padres que eran mayores y ahora a mis nietos. Total que me he pasado la vida igual que las mujeres de antes, muy entretenida atendiendo la casa y de cuidadora. En diez años a excepción de algún viaje con mi marido he sido “ama de casa a tiempo completo”. Mis compañeras fueron más listas que yo. Cuando miro hacia atrás me doy cuenta de lo poco que progresé y eso que me gustaba estudiar, pero se me fue el tiempo ocupada en labores domésticas. Me olvidé de mí... me abandoné hasta en el cuidado físico” (Luisa, 64 años).

A pesar de los bajos salarios, la vida incómoda con escaso confort y muchas estrecheces, las maestras tenían autonomía y eran admiradas por otras mujeres. Como mujeres, las maestras rompieron moldes, trastocaron las imágenes sociales y se convirtieron en modelos de mujeres a imitar por otras de estratos sociales inferiores. En zonas de trabajo agrícola relucía una mujer cuidada y bien vestida. Las mujeres campesinas trabajaban sin descanso, tenían estropeadas las manos y la cara a pesar de que se cubrían para evitar los daños del sol y el viento. Así lo recuerdan como testigos del tiempo pasado. En las conversaciones se repite “hablar con la maestra, escuchar la opinión de la maestra, visitar la maestra, invitar a la maestra a casa para tomar café, compartir confidencias con la maestra”.

“Las maestras éramos respetadas y admiradas. La gente nos miraba mucho por la forma de vestir, por llevar bolso, por llevar collares o un buen reloj. También porque hablábamos y nos expresábamos bien” (Josefa, 68 años).

“Me sentía muy a gusto porque la gente me apreciaba, no sólo las niñas. Las madres se acercaban a hablarme cuando iba a misa o me encontraban por ahí en cualquier sitio.

Me observaban y se asomaban a la ventana para verme pasar curioseando a dónde iba” (Delia, 65 años).

“En los pueblos las madres de las niñas se hacían amigas nuestras y querían que fuera a visitarlas. Esas amistades han perdurado en el tiempo y aún hoy mantenemos contacto” (Luisa, 64 años).

“A veces las niñas me pedían que las acompañara a la fiesta del pueblo o me invitaban a las bodas de la familia. También fui madrina de confirmación de varias de mis alumnas” (Angélica, 62 años).

Para otras maestras es novedoso el repertorio y permanecen expectantes durante la conversación, escuchándose unas a otras con respeto (Delia, 65 años y Josefa, 68 años). En algún momento, hicimos una breve reflexión individual para cortar un poco la tensión que generó la intervención intolerante de alguna maestra. Este hecho demostró la incompreensión pero también la actitud irrespetuosa y altanera de quien se consideraba con la atribución de descalificar las vivencias de otra persona.

La Ley General de Educación en 1970 rompió los esquemas educativos de las maestras que tuvieron que adaptarse a la nueva normativa. En los años finales de la dictadura, la enseñanza se diversifica, hecho que creó en las maestras inquietud y preocupación ante el desconocimiento que tenían. Nos mandaron nuevas normas y a cumplirlas sin enterarnos de nada. No teníamos ni idea de objetivos, cronogramas, contenidos, metodologías, educación integral, educación individual... “lo hacíamos todos los días pero no lo escribíamos”... claro “que los que hicieron la ley tampoco sabían nada, pero de la escuela”. (Marta, 66 años). Muestran poca resistencia y solidaridad con otros movimientos progresistas que comenzaban a emerger en el seno de la pedagogía. El colectivo Freinet y las Escuelas de Verano surgieron como movimientos alternativos a la anquilosada escuela franquista.

“Hacíamos cosas nuevas y nos reuníamos con ilusión para programar y aprender métodos nuevos para aplicarlos en las clases” (Josefa, 68 años).

“Leíamos libros y artículos que explicaban nuevas metodologías y actividades para ponerlas en práctica en la escuela. Hicimos la imprenta de gelatina para pasar los trabajos de clase. Era estupenda para avanzar con las niñas” (Marta, 66 años).

“Hoy casi no tiene sentido, pero en aquellos años era innovar y las alumnas se entusiasmaron con las actividades que proponíamos. No se aburrían y aprendían bastante. Incluso escribieron sus propios cuentos, hicieron herbolarios, colecciones de piedras, etc. Era una pedagogía más activa alejada de la antigua visión autoritaria” (Angélica, 62 años).

Los cambios estructurales que vivió la sociedad española en la etapa final del franquismo afectaron a las maestras. En la medida que se crean más unidades escolares y se incrementa la plantilla docente se abren las relaciones sociales y de cooperación entre colegas. Sin embargo, había cierta carencia en los espacios para reunirse y comunicarse, com-

partir conocimientos profesionales o inquietudes individuales. Las reuniones de trabajo, de equipo, de seminarios y los claustros se alternaban con las relaciones de compañeras de forma “semioficial” en la hora del recreo y el momento del café.

Las diferencias entre las egresadas del Plan de 1950 y las del Plan de 1967 no las marca tanto la diferencia de edad sino de mentalidad. Sin embargo, nos sorprendieron maestras del Plan 1967 muy ancladas en el pasado, muy encasilladas en su rol de maestra ideologizada y como si no hubiese experimentado la transición. En un momento distendido, se vuelven primarias y comienzan a realizarse preguntas sobre su vida personal, sin tener ninguna hilaridad con el grupo de discusión. Detectamos que en general fueron muy mecánicas en su trabajo, pero poco críticas e innovadoras. El adjetivo más adecuado para este grupo fue el de conformista y resignadas, su quietud y cortedad de miras ha frenado su evolución profesional. Actuaban como “Maestras las 24 horas”.

La capacidad de adaptación a situaciones adversas, su falta de oportunidades por estar en áreas rurales y alejadas de centros culturales, por ejemplo. Tenían pocas expectativas profesionales y se conformaron con su profesión, incluso se consideraban afortunadas por poseer la titulación y un puesto laboral. No eran universitarias y tenían vacíos en su formación, buena parte de ellas adquirieron los saberes en las Escuelas de Magisterio. No se implicaron en conocer nuevas metodologías y profundizar en el sistema de enseñanza aprendizaje. Llegaban a las escuelas y a experimentar con las niñas, a reproducir el modelo con el que aprendieron.... Tanto cuando comenzaron sus estudios como su ejercicio profesional estaban sometidas a los cánones del régimen político. Para acceder a las Escuelas de Magisterio presentaron sus certificados de buena conducta del cura párroco y de la guardia civil y para solicitar una plaza como maestras de escuelas también. Era el control que ejercían las autoridades eclesiásticas y civiles sobre e personal docente y empleados públicos. La buena conducta era prioritaria frente a la preparación con el objetivo de continuar reproduciendo el orden establecido por la fuerza.

No obstante lo anterior, para ambos grupos de maestras el ejercicio profesional suponía un espacio de libertad, dado que podían abandonar la casa paterna en unos tiempos en los que legalmente estaban sujetas a la autoridad paterna. En las mismas familias se les había sugerido los estudios y la profesión como medio para “defenderse en la vida” o “ganarse la vida”. Los coloquios en un ambiente más distendido fueron mostrando su identidad y sus inquietudes. Si bien, desde el prisma actual, muy mediatizadas por las vivencias y resultan poco novedosas e innovadoras. Para la mayoría el magisterio fue una gran oportunidad de estudio porque no podían hacer otra carrera.

EL ARTE DE ENSEÑAR CARECIENDO DE TITULACIÓN ACADÉMICA

En el desarrollo de nuestra investigación encontramos a mujeres no tituladas que impartían enseñanza. En España, hubo mujeres que sin haber cursado los estudios de Magisterio ejercieron de maestras en los pueblos y barrios de las ciudades. Fueron maestras de las clases populares, de niños y niñas que no tuvieron la posibilidad de escolarizarse por el sistema formal. La carencia de titulación no impidió que desempeñaran la profesión por su “arte de enseñar”. Su contribución a la alfabetización fue importante, ayudaron a paliar el analfabetismo y redimir de la ignorancia a muchos niños y niñas. No había maes-

tras ni plazas escolares para atender a los niños y niñas en la zona, entonces cubrieron las deficiencias educativas y solventaron la infra escolaridad y la dejadez de las autoridades educativas. La identidad de estas mujeres no estaba mediatizada por la ideología, sus enseñanzas eran más de aprendizaje mecánico y operativo, no se ocuparon de transmitir ideología porque su objetivo era el aprendizaje de conocimientos instrumentales básicos. Les enseñaron a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir.

Abrí una escuela en un barrio periférico, lugar donde residían muchas familias campesinas llegadas de otros lugares en busca de trabajo. La gente era humilde y me gustaba ayudarlas porque no había escuelas en la zona. Admitía niños y niñas de diversas edades y cobraba a quienes me podían pagar. Todos tenían que llevar su silla porque yo tenía dos mesas grandes. Utilicé mucho la pedagogía del juego y motivaba para el aprendizaje, no aplicaba castigos corporales porque consideraba impropio de la pedagogía. Tampoco los enseñaba a rezar ni les hablaba de política (Ana, 75 años).

Antes había pocas escuelas públicas y las escuelas de pago sólo eran para los que tenían dinero. De joven, desde que aprendí lo básico, en la casa de mis padres enseñaba a leer y escribir a los niños de los alrededores. Enseñaba a las niñas y a los niños del pueblo que sus madres me requerían. También a los trabajadores de las fincas propiedad de mi familia los enseñé a leer y escribir a ratos por las noches. A veces cuando los niños tenían dificultades en la escuela, las madres me iban a pedirme ayuda, entonces yo les explicaba las lecciones y luego aprobaban (Ángela, 77 años).

Desde que empecé a la escuela aprendí rápido y me gustaba enseñar a mis compañeras. Cuando la maestra se ausentaba, por cuestiones administrativas o por enfermedad, me hacía cargo de la escuela y les ponía actividades a las niñas. No tuve posibilidades de estudiar porque provenía de familia humilde y no disponían de recursos, además no existía política de becas como hoy. Solamente cursé estudios primarios. Sin embargo, después de dejar la escuela seguí enseñando a leer y escribir a las niñas que no estaban escolarizadas. Estuve dando clases muchos años hasta que el gobierno puso escuelas para todos (Trinidad, 75 años).

El pueblo donde vivía era una zona agrícola pobre y los niños no iban a la escuela porque iban al campo a trabajar. Casi siempre las niñas se quedaban en casa cuidando de los hermanos pequeños y haciendo las labores domésticas. Yo por las tardes daba clase a las niñas y jovencitas, les enseñaba todo lo que yo sabía. Por las noches enseñaba a los chicos, después de que terminaban el trabajo. No les enseñaba el catecismo ni a cantar el "Cara al sol", sino a leer, escribir y cuentas de aritmética. En ocasiones las vecinas, como eran analfabetas, me pedían que les leyera las cartas que recibían y/o que les escribiera las cartas para los familiares (padre, hermano, marido, novio) que estaban emigrados en otros lugares de España, en otros países de Europa o América. No habían teléfonos como hoy... Las mujeres me requerían para muchas cosas de la vida cotidiana. También me consultaban cuando iban al médico si no entendían las prescripciones, o bien que les explicara el modo de administrar los medicamentos (Laura, 73 años).

En la geografía española su papel fue importante a pesar de que fueron maestras artesanas. En ocasiones los propios Ayuntamientos les pagaron para que enseñaran a leer

y a escribir a las niñas y niños en los barrios, caseríos y lugares donde no había escuelas públicas. Eran mujeres dinámicas, innovadoras y se implicaron con la alfabetización sin otros miramientos. Se sentían útiles y se crearon un espacio laboral que les gustaba y a la vez les reportaba unos pequeños recursos económicos para su sustento. Estaban bien vistas por los vecinos, incluso las llamaban maestras. Este grupo de maestras que vivieron la represión del franquismo no impartieron religión ni clases de formación política porque su objetivo era la enseñanza-aprendizaje de conocimientos instrumentales útiles para la vida diaria. Una generación inmersa en la problemática cotidiana y conocedoras de las limitaciones del analfabetismo, se empeñaron en enseñar lo que sabían a sus alumnos: leer, escribir, numeración y como mínimo las cuatro reglas de aritmética. Entendían los saberes básicos para poderse resolver en su trabajo y ocupaciones. Ellas desarrollaron una labor silenciosa y destacada en los pueblos, aunque resultó poco reconocida por las tituladas. Las maestras tituladas las consideraban "intrusas", porque no tenían formación y las miraban con recelo igual que en la actualidad que tampoco las estiman. Así observamos en la conducta actual de las maestras una actitud poco receptora.

CONCLUSIONES

Las maestras han sido protagonistas activas en la transformación de mentalidades y contribuyeron al cambio social. Desde su escenario laboral y con su trabajo silencioso fueron claves en la evolución de la sociedad española, a pesar del contexto de desigualdad secular en el que vivieron desde que accedieron a la educación, primero como alumnas y después como profesionales.

En esta investigación nos trazamos una serie de objetivos para conocer a las maestras, las que no tienen historia oficial, pero, sin embargo tienen una rica historia particular. Para aproximarnos a la mentalidad de las maestras, para conocer su formación ideológica y su identidad profesional social, tuvimos que ganarnos su confianza y dialogar ampliamente con ellas. El acercamiento a las vivencias de la vida profesional de las maestras permite conocer desde la voz de las protagonistas la España cotidiana. En el protocolo de entrevistas hay cuestiones sobre su recorrido de vida, el significado de cursar en la Escuela de Magisterio en la sociedad de la época, los años de estudios, sus experiencias como maestras, la metodología de enseñanza adoptada, sobre el papel del maestro. Su misión era impartir a sus alumnas los conocimientos instrumentales básicos, además de inculcarles valores, hábitos morales y de higiene. También era su responsabilidad inculcarles los deberes cívicos, el conocimiento de cómo portarse de acuerdo con los códigos sociales y la manera de ser una buena niña, o sea, como futura mujer adulta trabajadora y respetuosa de las autoridades.

En el periodo de formación inicial, las maestras conocieron las ideas de los pedagogos oficiales del régimen, acabaron por adoptar métodos que creían más adecuados al tipo de alumnado a quienes enseñaban. Tales maestras, a pesar de que tenían mucho trabajo, se sentían confiadas en el ejercicio de la docencia y acogidas con el respeto en la sociedad. Ellas evidencian la actividad en el contexto de los cambios políticos y educativos del período que cubren las mismas. El periplo de las maestras por distintos pueblos deja al descubierto su ingente tarea. En los grupos de discusión no se atrevieron a cuestionar la

política y la mentalidad de la época salvo excepciones, aunque de forma superficial surgió algún comentario poco relevante. Más bien trataron de mostrar una imagen correcta y en orden con el desempeño de trabajo. Las narradoras atestiguan las experiencias comunes como maestras y mujeres. Las diferencias sexuales unen sus biografías con una doble mirada, controladas por las autoridades en su magisterio y vigiladas su moralidad por el entorno social.

Los movimientos de mujeres comenzaron a aparecer en la década de 1960 pero ellas estaban al margen de la lucha y de los espacios de poder. No se cuestionaron la situación de desventaja sociolaboral, ni siquiera a nivel personal reivindicaron sus derechos. Su mentalidad docente no las llevaba más allá de las aulas y de la promoción social, no sabían de derechos y libertades democráticas. Es más, eran reproductoras del orden vigente al que se hallaban muy apegadas y no reaccionaron a la dictadura. Saben poco de diferencias curriculares, de roles sexuados, de desigualdades, sorprende su actitud acrítica. El prestigio de ser maestra se mezclaba con la necesidad económica y la falta de oportunidades para las mujeres.

Desde la atalaya de la democracia han redescubierto un pasado que las sometió y subordinó como mujeres. En las narrativas individuales, siguen un orden cronológico, donde muestran las experiencias de infancia, la adolescencia, el ingreso en el magisterio, su vida personal y el desarrollo profesional hasta la jubilación. Los relatos al mismo tiempo, nos dan la oportunidad de configurar la memoria colectiva de un grupo de maestras que abrieron el camino, para que muchas otras pudieran desempeñar esta profesión. Se trata de testimonios de gente común, de maestras que no han sido reconocidas por la historia, que han sido invisibles, pero que a través de sus comentarios nos dejan importantes testimonios de sus historias de vida. Tenemos especial interés en el estudio de los maestras y particularmente en rescatar desde la perspectiva individual las formas en que se han incorporado al magisterio, los esfuerzos que han hecho para su propia formación y especialmente el significado que le dan a su trabajo en las escuelas. En este proyecto se pudo reconstruir con metodologías cuantitativas y cualitativas las historias de vida de las maestras y recabar información sobre el sistema educativo de décadas pasadas. El trabajo resultó muy interesante y se animó a las profesoras a escribir sus biografías aunque no fue tarea fácil lograr las autobiografías a través de las entrevistas pudimos reconstruir otras tantas narrativas biográficas. El ejercicio fue, en la mayoría de los casos, una exploración personal al recordar los avatares para poder estudiar y convertirse en maestras. Esta narrativa nos ayuda a mostrar la experiencia individual y femenina.

Para finalizar, destacar que otros estudios continuadores de esta línea de investigación aportarán un mayor conocimiento de las maestras españolas como figuras claves en la socialización de las nuevas generaciones durante el franquismo y en el postfranquismo. Sabemos que su imaginario y representaciones fueron fundamentales en la configuración de la personalidad de la infancia y contribuyeron a mejorar sus condiciones de vida especialmente en las áreas rurales, donde eran luz de sabiduría. Sus enseñanzas más allá de la escuela, implicación en el entorno, su orientación a las niñas y a sus familias, abrieron otros horizontes y mejoraron expectativas. Además, posibilitaron la transición hacia formas democráticas acompañando en su quehacer el ritmo dictado desde las esferas oficiales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDECOA, J. (1991). *Historia de una Maestra*. Madrid, Cuadernos de Pedagogía, 2004.
- ALCALDE, C. (1999). *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona: Flor del Viento.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BACHOU, A. (2000). *Franco*. Barcelona: Editorial Crítica.
- CASO, A. (2000). *El largo silencio*. Barcelona: Planeta.
- CAMPS, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Barcelona: Cátedra.
- CAPEL, R. M. (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis.
- DI FEBBO, G. (1979). *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona: Icaria.
- DÍEZ, R. (1992). "La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica". Revista de Educación, nº extraordinario, MEC, 261-278.
- DOMÍNGUEZ, R. (1991). "Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 12, 17-32.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, C. (2004). *Victoria Díez. Memoria de una maestra*. Madrid: Narcea.
- GALLEGO, M. T. (1998). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.
- GOETZ, J. y LECOMTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, T. (1994). "Trazos históricos sobre la formación de maestros". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 21, 175-198.
- GONZÁLEZ, T. (2007). *La voz del olvido. Maestras de Ayer*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anroart.
- GOODSON, I. (Eds.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GUZMÁN, M. (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.
- HERRERA, D. y RIVAS, J.L. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- HOLGADO, J. (2002). "Profesionalismo versus culturalismo. Dos paradigmas en la formación del maestro español". Escuela Abierta, 5: 141-180.
- IMBERNÓN, F. (2005). *Vidas de maestros y maestras*. Barcelona: Grao.
- LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (1969). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- LEFEBVRE, H. (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona: Kairós.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2001). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo.
- LLEDÓ, E. (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- MANRIQUE, J. C. (2007). "La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista". *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, n° 7. <http://hispanianova.rediris.es/>
- MARTÍNEZ, M. (2002). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1970). *Cambio social y modernización política*. Madrid: Edicusa.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. (Comp.). (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- MOLERO, A. (1989). *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989.
- NASH, M. (1999). *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Madrid: Taurus.
- NAVARRO, C. (2002). "La figura del maestro en la Escuela de la República". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 21-37.
- NIELFA, G. (Coord). (2003). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Complutense.
- PÉREZ, J. S. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- PÉREZ, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PRESTON, P. (1994). *Franco. Caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- PRESTON, P. (2011). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Barcelona: Debate.
- PRESTON, P. (2006). *The Spanish Civil War: reaction, revolution and revenge*. London, UK: Harper Perennial.
- PUELLES, M. de (1992). "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970", en *Revista de Educación*, n° extraordinario, MEC, 13-29.
- PUTMAN, H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ, M. (2004). *Mi Diario*. Introducción JUAN, V. M. y VIÑAO, A. Zaragoza: Diputación y Caja de Ahorros.
- SAN ROMÁN, S. (Dir.) (2001). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales*. Madrid: MEC/Instituto de la Mujer.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

Teresa González Pérez

- RESINA, J. (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a la enseñanza*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- RODRÍGUEZ, R. M^a (1998). "Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género". *Aula Abierta*, 2, 63-82.
- RUIZ, J. M^a. (2006). "Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista". *Hispania Nova*. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 6. Disponible en: [http:// hispanianova.rediris.es/ 99103](http://hispanianova.rediris.es/99103)
- SÁENZ, A. (1976). *La crisis social en Mayo del 68 en Francia*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- SÁENZ, A. (1988). *Mayo del 68, 20 años después*. Madrid: Tecnos.
- SALGUEIRO, A. M^a (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.
- SANTAMARINAS, C. y MARINAS, J. M. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- TOBOSO, P. (2009). "Las mujeres en el siglo XXI: igualdad jurídica y discriminación cotidiana" En PÉREZ, P. *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*, Barcelona: Icaria.
- URSUA, N. (1993). "El problema de la intersubjetividad ¿Cómo es posible?", en AA. VV. *Cerebro y Conocimiento: Un enfoque evolutivo*. Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 161-228.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- V. AA. (2004). *Retratos de Maestras*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- VILLAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.

ANÁLISIS DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

ANALYSIS OF THE NEW EDUCATIONAL ACT IN SPAIN

ANTONI ARASANZ MAYOLAS¹
Universidad Internacional de Cataluña
Barcelona, España
aaarasanz@uic.es

Recibido: 28/10/2013 Aceptado: 05/04/2014

RESUMEN

El Gobierno del Estado español planteó en 2012 una nueva reforma educativa (la séptima en treinta años) mediante la redacción y la tramitación del anteproyecto de ley orgánica que lleva el título de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce). Se señala que los objetivos de esta reforma son: Reducir el abandono escolar prematuro y mejorar la tasa de población que termina la educación obligatoria, fomentar la empleabilidad, mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias, incrementar la autonomía de los centros docentes, intensificar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Durante el período de tramitación del anteproyecto de ley, el Ministerio dio a conocer hasta tres versiones diferentes del texto de la disposición, con fechas 25 de septiembre de 2012, 3 de diciembre de 2012 y 14 de febrero de 2013, en cada una de las cuales se introducían nuevas modificaciones sustanciales. Finalmente se presentó el Proyecto de Ley al Parlamento y al Senado de España, siendo aprobada la ley el 9 de diciembre de 2013 con el nombre definitivo de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce). Este trabajo analiza el contenido de la nueva ley.

PALABRAS CLAVE

NUEVA LEY, ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, EVALUACIÓN, AUTONOMÍA, NUEVAS COMPETENCIAS

ABSTRACT

This review examines the content of the new law in Spain. Last year, the Spanish Government expressed their intention to implement a new educational reform –the seventh in thirty years-. They wrote and processed the law draft entitled Organic Law for Quality Education Improvement (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Lomce). The main objectives of the new law are the reduction of school dropout and the improvement of the rate of success in mandatory education. To promote employability, to increase the knowledge in priority subjects, rise schools autonomy, enhance the use of new information and communication technologies and promote foreign languages learning.

During the procedure of the new law, the Ministry of Education released up to three drafts, dated on September 25th 2012, December 3rd 2012 and February 14th 2013 respectively. Substantial amendments were introduced in each of them. Once the bill was reviewed by the Spanish Senate and Congress, it was approved on December 9th 2013, and it was named “Organic Law for Quality Education Improvement” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Lomce).

¹ Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. Actualmente es profesor de Política educativa.

KEY WORDS

NEW LAW, ORGANIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM, ASSESMENT, AUTOMOMY, NEW COMPETENCES

INTRODUCCIÓN

Este informe presenta un análisis sobre los aspectos más significativos, y polémicos, de la LOMCE y las valoraciones correspondientes y que podemos fijar en seis puntos:

- a. La nueva distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA).
- b. La estructura organizativa de las diferentes enseñanzas y la distribución curricular de las mismas.
- c. La evaluación del sistema y las evaluaciones finales de primaria, ESO y bachillerato.
- d. La formación profesional.
- e. La organización y la gestión de los centros.
- f. Otros aspectos del análisis

A través de estos seis puntos nos planteamos interrogantes ¿Qué problemáticas plantea esta ley? ¿Cómo se han afrontado hasta este momento? ¿Cómo podrían superarse? ¿Qué propuestas podrían mejorar esta ley?

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La primera consideración general que se desprende de la Lomce es que parte de una visión negativa del actual sistema educativo. Entre otros argumentos, afirma que no permite mejorar la calidad, que el sistema está estancado según muestran los datos de estudios internacionales (PISA)², que la reforma es necesaria para disminuir el abandono escolar prematuro, que las evaluaciones externas estandarizadas a nivel estatal son la única medida para mejorar de una manera más directa la calidad, que se debe superar la rigidez del sistema actual, además de otras razones que expone en los considerandos iniciales.

Por todo ello, la reforma educativa incluye:

- a) Un conjunto de medidas que mejore las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades.
- b) Un abordaje de los principales problemas detectados en el sistema educativo español, sobre resultados objetivos de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.

² PISA (Programme for International Student Assessment). (2012). Resultados año 2012. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

- c) Una mirada hacia los sistemas educativos de nuestro entorno, que sugiere la simplificación del currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, el incremento de la transparencia de los resultados y rendición de cuentas, y la cultura del esfuerzo.
- d) Una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) equilibrada, sostenible en el tiempo y consensuada a través de la participación de todos los sectores políticos, sociales y educativos.
- e) Un conjunto de medidas para que nuestro país se sitúe en el ámbito educativo internacional en la posición que le corresponde, se mejore la formación y preparación de nuestros estudiantes y podamos converger hacia los objetivos europeos en educación de la Estrategia Europa 2020.

Ante este planteamiento de la Ley, se puede objetar que las propuestas de mejora siempre deben ser bien acogidas por la comunidad educativa pero por la falta de diálogo del ministro y ante la poca fiabilidad de las propuestas planteadas, podemos ver que ha habido una acogida nada favorable a las nuevas propuestas; los partidos de la oposición están completamente en contra, así como el profesorado, sindicatos y asociaciones de padres y madres, tanto de escuela pública como privada, prácticamente toda la comunidad educativa.

El texto de la Ley consiste en una exposición de motivos, un artículo único que establece las noventa modificaciones del articulado de la LOE³, diecinueve modificaciones de disposiciones adicionales, cinco disposiciones adicionales nuevas, dos disposiciones transitorias, y seis disposiciones finales. La mayoría de las modificaciones sustituyen los artículos de la ley vigente por una nueva redacción, pero también añaden nuevos apartados y nuevos artículos y se suprimen frases o párrafos muy concretos. Así pues, con esta peculiar técnica normativa, consistente en un solo artículo, se evita la redacción de un articulado global y coherente, pero se formula un conjunto tan grande de enmiendas que se modifica en esencia el articulado de la LOE, ley aún vigente, y sistemáticamente la invalida. También la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) de 3 de julio de 1985⁴ es objeto de algunas modificaciones y supresiones:

- a. DEROGA la disposición adicional 1 y MODIFICA los arts. 54, 56, 57 y 59 a 61 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (Ref. BOE-A-1985-12978).
- b. MODIFICA Y AÑADE determinados preceptos y
- c. SUPRIME la disposición transitoria 19 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (Ref. BOE-A-2006-7899).
- d. Art. 42.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (Ref. BOE-A-2001-24515).

3 MECD. (2006) Ley Orgánica de Educación. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

4 MECD. (1985). Ley orgánica para la regulación del derecho a la educación. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

- e. Disposición adicional 8 de la Ley Orgánica 8/1980, de 22 de septiembre (Ref. BOE-A-1980-21166).

La segunda consideración general es que la Lomce introduce cambios sustantivos respecto de las bases sobre las que se ha sustentado hasta ahora el sistema educativo, ya que de un sistema educativo comprensivo, inclusivo y descentralizado se pretende pasar, como iremos viendo en el análisis, a un sistema seleccionador, segregador y centralizado. Estas modificaciones son enormes y de carácter completamente involucionista en términos pedagógicos, competenciales y democráticos, y muy especialmente en términos referentes al tratamiento de la lengua, la literatura y la especificidad cultural de las autonomías históricas con lengua propia (Cataluña, Galicia y Euskadi)⁵.

La nueva ley excede en el detalle, la concreción y la reglamentación, y recoge concreciones propias de un real decreto o una orden de despliegue, por lo que es extremadamente difícil hacer interpretaciones flexibles, adaptar la norma a circunstancias y situaciones cambiantes y ajustarse de manera dinámica y eficaz a circunstancias futuras y situaciones no previstas inicialmente. La intencionalidad de detallarlo todo por ley no admite otra interpretación que la voluntad de no hacer posible la introducción de modificaciones y, sobre todo, que no se puedan hacer despliegues diversos o políticas educativas propias por parte de las administraciones educativas autonómicas. Se reducen así drásticamente las competencias educativas de las comunidades autónomas, para que se refuercen las del Estado y se recuperen las ya transferidas⁶ anteriormente. Lo que fue un éxito de la democracia después de la dictadura del General Franco, la descentralización, parece ser el nuevo paradigma político del gobierno del Partido Popular.

La tercera consideración general es que la misma naturaleza y el lenguaje empleado en el proyecto ponen de manifiesto la falta de consenso profundo sobre la educación y su papel en la sociedad que caracteriza al Estado español y su cultura, que ha llevado históricamente a la proliferación de leyes educativas de inspiración fuertemente ideológica⁷. Las diferentes leyes educativas estatales⁸ promulgadas en los últimos lustros no han conseguido tener el consenso mayoritario de las formaciones políticas y, por tanto, la fuerza de las mayorías parlamentarias se emplea para promulgar nuevas leyes que modifican el sistema educativo con el pretexto de reformarlo. Esta dinámica es contraproducente y agita periódicamente el sistema educativo, que precisamente necesita trabajar con una clara proyección de futuro y planteamientos a largo plazo. Si bien hay que mejorar y adaptar

5 Regiones históricas con lengua propia y con competencias plenas en enseñanza que ahora quiere recuperar el Gobierno español.

6 Recordamos que España está compuesta actualmente por 17 comunidades autónomas que tienen competencias plenas en educación que se reflejan en los estatutos autonómicos respectivos. Algunas de ellas incluso han desarrollado leyes propias de educación, como es el caso de Cataluña, donde se ha estructurado el sistema a través de la LEC (Ley de educación de Catalunya aprobada en el 2009).

7 Todos los partidos políticos en la oposición niegan el planteamiento de la nueva ley e incluso han firmado un acuerdo, todos ellos, que en el momento de que no posea, el Partido Popular, la mayoría parlamentaria, derogarán la Lomce.

8 En los últimos 30 años en España se han redactado 7 leyes de educación a nivel nacional lo que conlleva una desorientación enorme. Ninguna de ellas ha sido elaborada a través de un pacto escolar a pesar de los intentos de los distintos gobiernos. Estas leyes son: Loece, LODE, Logse, Lopage, LOCE, LOE y Lomce. De estas leyes 5 han sido promulgadas por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el resto por el Partido Popular (PP) de inspiración liberal conservadora.

algunos aspectos de la normativa básica, no es positivo ni necesario reformar completamente todo el sistema tan a menudo. La Lomce que propone el Gobierno del Estado no aporta nada positivo en la medida en que no modeliza los problemas, ni responde a ninguna prospectiva de futuro, ni libera el potencial existente en el sistema educativo; por el contrario, le atenaza por su reglamentación extrema y su desconfianza hacia el sector educativo y la sociedad en general. En este sentido, conviene hacer constar que no ha existido un proceso de debate previo a la elaboración de la ley con la participación de la comunidad educativa y los agentes sociales, como se había hecho con las leyes educativas anteriores⁹, aunque también hay que decirlo, con pocos resultados. En el caso actual de la Lomce el proceso ha sido unidireccional, no ha habido posibilidad de proponer cambios ya que no se ha aceptado un debate en igualdad.

Es evidente que en España el posible pacto educativo es de difícil consenso y, hasta ahora, a nivel del Estado, no se ha conseguido a pesar de algunos intentos. Entre otros, lo intentaron la Fundación Encuentro (1997) donde hubo un acuerdo previo de todas las instituciones sociales de la comunidad educativa y que recibió el nombre de Declaración conjunta a favor de la educación¹⁰ y que no fue aceptada por la Ministra de educación titular en aquel momento (Sra. Esperanza Aguirre); y otro intento importante fue el dirigido, en este caso, por el Ministro de educación Sr. Ángel Gabilondo (PSOE) que tuvo poco éxito ya que no logró el consenso deseado con los distintos partidos políticos ni con los sindicatos.

Asimismo, no ha habido un análisis profundo de las causas de la situación actual -sólo de ciertas estadísticas-, ni de los posibles procesos de transformación pedagógica que pueden llevar a resultados mejores¹¹. La Lomce se caracteriza por la ausencia de diagnósticos precisos y prospectivos sobre el aprendizaje y el llamado fracaso escolar, que se contrapone con la obsesión por mejorar los resultados en comparativas internacionales como PISA. La mejora de la posición del Estado en los rankings internacionales aparece como el primer objetivo de la ley, el segundo es la centralización competencial y la laminación de la posibilidad de que las comunidades autónomas puedan tener políticas propias.

Un último considerando, es lograr la preeminencia absoluta del castellano y la extensión de una cultura homogénea de matriz castellana en todo el territorio estatal. En este sentido, un aspecto del proyecto es el menosprecio hacia la lengua catalana, que queda reducida a una simple materia de libre designación por parte del Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña con lo que se imposibilita la continuidad de la escuela inclusiva y del modelo actual de inmersión lingüística de Cataluña¹², y establece la segregación de los alumnos por razones de lengua cuando esta ha sido una base de integración para toda la inmigración que Cataluña ha recibido y recibe asiduamente. La inmersión lingüística es la metodología que se ha usado en Cataluña para fundamentar el conocimiento, el aprendizaje, sobre la lengua propia de la Autonomía. El objetivo final es

9 La más clara demostración del poco debate educativo es que a pesar de haberse presentado más de 700 enmiendas al debate en el Parlamento español sólo se han debatido 20 enmiendas de las cuales 19 pertenecían al propio Partido Popular.

10 Fundación Encuentro. (1997). *Declaración conjunta a favor de la educación*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26208>

11 No se ha trabajado el informe McKinsey que a nuestro parecer es necesario contemplar por aportar soluciones pedagógicas aplicables a los distintos sistemas educativos que analiza PISA.

12 Arenas, J y Muset, M. (2007). *La immersió lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.

que los alumnos al llegar a la finalización de la formación básica (cuarto curso de la ESO) conozcan en igualdad de condiciones las lenguas propias del Estado español: castellano y catalán, y esto se ha conseguido con gran éxito debido a la inmersión lingüística, ya que esto ha permitido la inclusión social de todos los habitantes de Cataluña: las dos lenguas son conocidas por todos.

PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA

Este estudio parte de la colaboración del investigador con los interesados locales para formular y proponer soluciones a un problema. A través de una investigación democrática planteamos un proceso de investigación cogenerativa, según Greenwood y Levin (1998). El recorrido circular va de las ideas a la investigación, de la investigación a la interpretación y de la interpretación a la práctica. Se enmarca en el paradigma de los estudios culturales, en que la teoría toma forma de crítica social y análisis histórico y el tipo de narrativa es la teoría cultural como crítica (Denzin & Lincoln, 2012).

El método utilizado ha sido el análisis de contenido que me ha proporcionado la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso, controlando al máximo la subjetividad en la que puede caer este método. Para ello he contrastado mis opiniones con los colegas de departamento de organización y políticas educativas así como con los del departamento de ciencias jurídicas, mediante cuatro encuentros: al inicio del estudio para discutir el planteamiento y al final del estudio para contrastar el informe final; los otros dos encuentros fueron para discutir los antecedentes históricos y hasta dónde debe llegar el análisis y otro encuentro para contrastar las primeras conclusiones del estudio principal. Además de procurar la *objetividad*, este contraste ha ayudado a la sistematicidad, con la finalidad de impedir cualquier selección arbitraria que pudiera retener solamente aquellos elementos que estuvieran de acuerdo con mis tesis iniciales (Pérez Serrano, 1994). Además de los *contenidos manifiestos* he procurado descubrir los *contenidos latentes*, apoyándome en los primeros.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La nueva distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA)

La Ley introduce cambios profundos en el modelo de distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA) que se ha desarrollado durante treinta años. Del modelo tradicional de competencias compartidas, que se podría denominar horizontal, según el cual el Estado fija los elementos básicos y las CCAA pueden ejercitar sus competencias en el despliegue, se pasa a un modelo completamente vertical, en el que el Estado se otorga competencias absolutas, como es el contenido, el horario mínimo y los criterios y las pruebas de evaluación de una serie de asignaturas comunes en todo el territorio nacional (las que se denominan troncales, que se consideran más importantes y constituyen la gran mayoría de materias del currículo), hasta el punto

de que puede impedir “de facto” que las CCAA desarrollen políticas propias en materia educativa tal como se había hecho en los últimos treinta años.

La pretensión de recuperar las competencias educativas por parte del Estado supone alterar radicalmente la distribución competencial vigente en detrimento de las competencias de las administraciones autonómicas y representa una centralización contraria al espíritu constitucional: el artículo 27 de la Constitución española¹³ establece que los poderes públicos realizan una programación general de la enseñanza, es decir, una normativa básica y de mínimos. El Tribunal Constitucional ha reiterado que la finalidad de la competencia estatal relativa a las enseñanzas mínimas es fijar un nivel mínimo de homogeneidad para conseguir así una formación común de todos los escolares en un determinado nivel. Desde un punto de vista jurídico, hay que añadir que una ley orgánica no puede atribuir competencias al Estado alterando el régimen competencial que instituyen la Constitución española y los Estatutos de Autonomía de las diversas regiones de España. Esta es una de las razones por lo que ya se ha anunciado, por parte de alguna Comunidad autónoma (Cataluña, País Vasco), iniciar un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, por entender que la nueva ley no respeta aspectos básicos de convivencia.

En relación al currículum, de todas las leyes aprobadas hasta este momento, destacaba el aspecto competencial básico iniciado con la LODE (1985)¹⁴, el Estado determina el 55% del currículum a las comunidades autónomas con lengua propia, donde la haya, y el resto es competencia de la comunidad. Con la nueva propuesta normativa, en el caso de Cataluña con su Estatuto de autonomía¹⁵, que establece la competencia compartida de la Generalitat¹⁶ en materia de programación de la enseñanza, su definición, la evaluación general del sistema educativo y el establecimiento de planes de estudio y de ordenación curricular, se vacía de contenido (Calderhead, 2002).

La Lomce establece categorías de asignaturas en la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato: las troncales y las específicas, que determina totalmente el Estado, y las de libre configuración autonómica, que pueden establecer las comunidades autónomas y que incluyen la lengua propia. En cambio, en educación infantil, formación profesional y enseñanzas artísticas se mantienen los porcentajes anteriores, vigentes desde la LODE. El Estado asume también las competencias sobre otros aspectos que actualmente son de las CCAA: regulación de las pruebas de acceso a la formación profesional y exenciones de las partes de las pruebas, el procedimiento de notificación de becas y ayudas, etc. Esto obedece a una clara intencionalidad de homogeneización del currículum, que se confirma por el hecho de que el Estado se reserva la competencia de las evaluaciones individualizadas y estandarizadas. Hasta ahora, el Estado se reservaba las evaluaciones muestrales y dejaba las evaluaciones censales para las autonomías. En Cataluña ya hace muchos años que se están realizando en los niveles de sexto de educación primaria y en cuarto de educación secundaria obligatoria.

13 BOE (1978). Constitución española. <http://www.boe.es/>

14 BOE (1985). Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

15 Estatuto de Autonomía de Cataluña. (2006); Aprobado, y modificado por la sentencia STC 31/2010 de 28 de junio de 2010. https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revid=1300613199

16 Generalitat es el nombre que recibe el Gobierno de la Autonomía de Cataluña.

Una de las motivaciones que el Ministerio esgrime para recentralizar las citadas competencias en educación es que, a su criterio, hay grandes diferencias en los resultados obtenidos por el alumnado y entre los sistemas educativos de comunidades autónomas¹⁷. Si esto fuera cierto, las CCAA que no tienen lengua propia y que durante los veinte años de aplicación de las enseñanzas mínimas actuales han tenido un 10% más de los contenidos y horarios que el Estado determina, tendrían unos resultados por encima de las CCAA bilingües; en cambio, los datos de PISA 2012¹⁸ sitúan las CCAA con lengua propia por encima de la media. En consecuencia, el aumento de los porcentajes de las enseñanzas mínimas no tendría relación directa con la mejora de resultados y, por tanto, parece que estas diferencias se producen por motivos mucho más profundos y diversos, como tampoco se pueden atribuir al reparto de competencias, tal como se argumenta en la Lomce. Una cosa es que el sistema educativo español deba ser homologable, y otra bien distinta es la pretensión de que sea totalmente homogéneo, ya que se contradice con la realidad y se justifica exclusivamente por motivos ideológicos. Cada comunidad autónoma debe tener capacidad suficiente para desarrollar los aspectos básicos y comunes del currículo de las distintas enseñanzas como ya está establecido actualmente la Ley vigente.

El Gobierno parece olvidar que de acuerdo con el marco jurídico definido por el Estatuto de Autonomía, la Generalitat tiene actualmente un régimen de competencias educativas compartidas que debe mantenerse. La centralización que la Lomce promueve, además de no tener fundamento pedagógico, puede hacer peligrar la ruptura de uno de los equilibrios constitucionales más importantes que se establecieron durante la transición democrática que fue cuando se consolidó la organización del Estado en comunidades autónomas¹⁹. Preocupa la intención clara de la Administración central de asumir la dirección de los temas que entiende que son importantes y dejar que las comunidades autónomas administren aquellos temas que considera menores, o bien que se ocupen exclusivamente de problemas de gestión, un papel residual totalmente contrario al principio de subsidiariedad, que no se ha olvidado es uno de los principios rectores de la Unión Europea.

El proyecto Lomce, además, desprecia el papel de las administraciones locales, que ni siquiera considera como a parte de las administraciones educativas, y deja sin contenido las competencias educativas que les corresponderían a las Autonomías. De acuerdo con lo que establecen el Estatuto de autonomía y la Ley de Educación propia, los entes locales tienen la condición de Administración educativa en el ejercicio de las competencias propias. Las consecuencias de no tener en cuenta las administraciones locales en la gestión del sistema educativo son negativas y perjudiciales, tanto para la cohesión del sistema como para la satisfacción de los requerimientos y especificidades de ámbito local.

La autonomía de los centros educativos es otro ámbito que la Lomce reduce significativamente lo que ya existe: los centros educativos dispondrán de autonomía en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales para asegurar la equidad y la excelencia de la actividad educativa.

17 Al Gobierno acostumbra a decir que en España hay 17 sistemas educativos distintos, uno por Autonomía.

18 PISA (2012). Resultados 2012. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012/pisa2012keyfindings.htm>

19 El Estado español dibujó un nuevo mapa interno a través de las Autonomías a partir de la aprobación de la Constitución española (1978).

Con todas estas previsiones, los centros pierden competencias en la capacidad de definir proyectos educativos adaptados a las necesidades particulares del alumnado, en el desarrollo de las concreciones del currículo, en la evaluación y en la decisión sobre las titulaciones. Es significativo que, de acuerdo con la Lomce, las decisiones sobre la planificación, que incluye la aprobación del proyecto de centro, el plan anual y la memoria, pasen al director en detrimento del consejo escolar de centro, que deja de ser un órgano de gobierno para pasar a ser un órgano meramente consultivo y no de gestión.

Paradójicamente, estas previsiones del articulado del proyecto Lomce se contradicen con la afirmación que figura en el preámbulo en el sentido de que el aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados.

La estructura organizativa de las diferentes enseñanzas y la distribución curricular

Partiendo de la afirmación genérica, algo confusa y no siempre justificada²⁰ se manifiesta la existencia de una falta de señalización externa, una débil autonomía de los centros docentes en toma de decisiones, un bajo nivel en lenguas extranjeras, una baja tasa de titulados en secundaria, un abandono educativo temprano, aumento de paro juvenil, escasa elección de ciclos de FP, y que los países que mejoran la calidad del sistema educativo han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales y la flexibilización de los itinerarios. El ministerio no se ha planteado ver dónde se producen las deficiencias y ha trazado una línea recta que afecta a todas las comunidades autónomas incluso donde no se dan estas situaciones negativas que apunta en su planteamiento. La Lomce efectúa cambios sustanciales en la estructura de las etapas de primaria, ESO y bachillerato, y configura una reforma curricular que clasifica las asignaturas por categorías²¹. Esta nueva clasificación de las asignaturas en términos de “Dependencia administrativa” deja las comunidades autónomas sin capacidad de establecer contenidos, salvo la lengua propia y otra materia. Concretamente, figuran dentro de la categoría de asignaturas troncales las consideradas instrumentales (lengua castellana y literatura, matemáticas y primera lengua extranjera) y las consideradas “importantes” (ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, en primaria; biología y geología, física y química, geografía e historia, en ESO). Es una clasificación de asignaturas arbitraria, que parece no obedecer a justificaciones pedagógicas sino a motivaciones políticas, y que otorga al Estado el control prácticamente total del currículo, porque se reserva todos los contenidos de las materias troncales y determina los elementos evaluables, es decir lo que cuenta, de las materias específicas, y así se asegura el control centralizado de, al menos, el 80% del currículo en todo el territorio nacional. Hasta ahora, las leyes daban la posibilidad de que la Autonomía con lengua propia desarrollaba el 45% del currículum y el resto dependía del Estado y el 100% era evaluado por la Autonomía. En la presentación actual, el Estado se reserva el 100% del desarrollo y de la evaluación del currículum tron-

20 MECD. (2013). Lomce. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

21 MECD. (2013). Lomce. Ver apartados 8 y 9. <http://www.mecd.gob.es/servicios-alcidudano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

cal. Para el resto de asignaturas el Estado se inhibe y deja la gestión a las Comunidades autónomas²².

La Ley establece para las materias troncales unos horarios mínimos, ampliables por la Administración General del Estado, y no máximos, lo que condiciona el horario del resto de asignaturas, que pueden quedar relegadas a materias residuales del currículo o darse la paradoja de la desaparición en el currículum ofertados por centros pequeños que estén faltos de recursos. Esto afecta especialmente a las específicas y de libre configuración autonómica, entre ellas la lengua y literatura de la autonomía con lengua propia. El Ministerio debería limitarse a determinar las áreas y materias de cada etapa y fijar el contenido básico de las enseñanzas mínimas, como hasta ahora. Por ejemplo, la materia de lengua catalana y literatura, propias de Cataluña, quedará en desventaja respecto de la de lengua castellana y literatura, perdiendo la igualdad que hasta la actualidad las ha caracterizado.

Desaparecen del currículo las materias de educación para la ciudadanía y de ética como obligatorias para todo el alumnado, tan necesarias para, entre otros fines, identificar conceptos clave del sistema democrático, su funcionamiento y sus instituciones, y quedan en un segundo plano las materias más creativas y artísticas (educación plástica y visual, música y tecnología) o las que tienen un fundamento más humanístico o reflexivo (filosofía o cultura clásica)²³. Estos cambios en el currículo son rechazables porque responden exclusivamente a cuestiones puramente ideológicas, y no a la necesidad de una educación amplia y equilibrada. Igualmente, es preocupante que se sitúen las materias relacionadas con la aplicación de las tecnologías en los recorridos o trayectorias que se consideran menos académicos, dada la importancia que estas materias tienen en todos los ámbitos de la sociedad actual.

El “modelo pedagógico “ que la Lomce plantea confía la mejora de la calidad de la educación en la presión de los exámenes y pruebas externas, en lugar de la mejora de las prácticas educativas. No hace falta decir que no podemos obviar el debate de calidad igual a resultados, calidad igual a reducción del fracaso escolar, calidad igual a un conjunto de indicadores que aporten algo más que solo un mero número, donde los valores, la calidad humana, la equidad, estén presentes.

En el ámbito de la equidad sorprende la propuesta sobre la segregación temprana del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o de encaje en la institución escolar y sin ofrecer recursos para el tratamiento de la diversidad. En ningún caso tiene en cuenta el trabajo por competencias básicas, aceptado ampliamente en los sistemas educativos de los diferentes países de la Unión Europea y la OCDE²⁴, consolidado en los últimos años e imprescindible en la sociedad actual, como tampoco la autonomía de los centros para desplegarlas y concretarlas; por todo esto, es previsible que el nuevo currículo uniformizado y excluyente que se propone no lleve al éxito educativo, dado que no permite que se adapte a la realidad más cercana a los alumnos, sino que, al contrario, termine comportando un incremento del fracaso escolar. Se produce en este caso la incongruencia de añadir

22 MECD. (2013). Lomce, apartado 10, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

23 Proyecto Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Borrador 10/12/2013). No accesible.

24 Las evaluaciones del Informe PISA están elaboradas a través del trabajo por competencias.

en la Ley el punto 16 que modifica el artículo 27 de la LOE que queda redactado como “Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.” Cuando en realidad lo que viene a decir el artículo en cuestión es que los alumnos que no superen el tercer curso de la ESO se incorporen a estos programas con la finalidad de acceder a la formación profesional básica o inicial. Con esto se repite el gran error de la Logse²⁵ ya que se crea una formación profesional residual que no aporta cualificación al alumno. Volvemos a desmerecer el verdadero valor de la formación profesional.

La nueva ley plantea modificaciones en la estructura de la etapa de educación primaria y del currículo del todo innecesarias. Organiza la educación primaria en cursos y no en ciclos como hasta ahora, cuando sería más adecuado mantener la actual estructura, porque se adapta a los ciclos evolutivos del niño y tiene en cuenta que la evolución personal del alumnado, no sigue necesariamente una progresión lineal que se ajuste al tiempo del curso académico y en este aspecto pierde importancia el llamado tiempo de la función tutorial para el acompañamiento del alumno en su proceso educativo. También configura una distribución de asignaturas que no respeta el marcado carácter global e integrador de esta etapa educativa, el papel secundario que se asigna a la lengua propia de la autonomía es inaceptable educativa y culturalmente, y lo es más aún por el hecho de que la inmersión lingüística ha sido reconocida por instancias educativas internacionales. Desglosar la actual área de conocimiento del medio en dos asignaturas (ciencias de la naturaleza y ciencias sociales) tampoco es adecuado, dado que las interrelaciones mutuas favorecen un aprendizaje que es global por naturaleza.

Sorprende que la educación artística sea opcional, dado que se trata de una forma de expresión básica que se ha de educar. En todo caso, la Lomce no resuelve el déficit principal de esta etapa, que es el desarrollo adecuado de la atención individualizada, de la atención a la diversidad, de la prevención de las dificultades de aprendizaje y, sobre todo, de la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, con sentido, ágil y potente.

La Lomce establece en cuarto curso de ESO dos itinerarios (“académico” y “aplicado”), con una nueva organización que rompe el modelo actual de educación comprensiva. Este aspecto, sumado al enfoque que da a la evaluación individual, modifica sustancialmente el sistema educativo obligatorio. Se crean vías diferenciadas en la secundaria obligatoria, cerradas, que no se comunican entre sí y que conducen a dos titulaciones diferentes, lo que se considera inadmisibles, además de técnicamente inconsistente, dado que la misma Ley afirma que el alumnado deberá poder alcanzar el nivel de las competencias básicas establecido para la educación secundaria obligatoria tanto para la opción de enseñanzas académicas como para la de enseñanzas aplicadas. Si las competencias básicas de la ESO son las mismas, debe haber un título único, es del todo dudoso que esta medida respete el principio de igualdad de oportunidades.

Según la Ley, la enseñanza común y obligatoria para todo el alumnado puede finalizar en el tercer curso de ESO. De hecho, a partir de segundo curso algunos alumnos ya se pueden derivar a programas de mejora del aprendizaje, las condiciones serán definidas por el Estado; la recomendación de diversos organismos, como la OCDE, de retrasar el momento de separar al alumnado de la enseñanza secundaria (hasta ahora en el caso es-

25 MECD (1990). Logse. <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

pañol era a la edad laboral, los dieciséis años) no se cumple en la futura ley.

La categorización de asignaturas, comentada ya en otro apartado de este análisis, en troncales, específicas y de libre configuración autonómica que el proyecto establece en la ESO rompe la distribución actual de materias del currículo con una parte obligatoria y otra optativa, que ha propiciado atender a la diversidad del alumnado de acuerdo con su desarrollo personal y sus intereses. Incluso, puede condicionar el futuro de los centros más pequeños y afectar la oferta educativa, ya que no podrán ofrecer la variedad optativa de asignaturas específicas.

En el bachillerato, tal como se plantea el currículo en la Lomce, es posible que algunos estudiantes no cursen asignaturas comunes que pueden ser importantes para determinados estudios posteriores. Es la primera vez que una ley orgánica incluye el detalle exhaustivo de la distribución de asignaturas por cursos en la etapa obligatoria. Esto conlleva que, si se pretende introducir modificaciones en esta distribución, habrá que recurrir a una nueva ley orgánica. Hasta hoy era norma que la ley se limitara a establecer el marco general y que luego un real decreto desplegara las asignaturas, como se había hecho hasta ahora en el entorno jurídico español a través del derecho administrativo pertinente.

Por lo tanto los cambios que la Lomce plantea dejan entrever en el fondo una concepción educativa anacrónica, con el establecimiento de itinerarios diferentes en la enseñanza obligatoria que comportarán la segregación del alumnado²⁶, y con una categorización de asignaturas entre ámbitos del conocimiento que hoy en día no tiene sentido porque el aprendizaje es cada vez más global.

La evaluación del sistema educativo y las evaluaciones finales de primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato²⁷

El cambio normativo que la Lomce establece en la evaluación del sistema educativo y la evaluación del alumnado al final de cada etapa hace patente, más que en ningún otro aspecto, la voluntad que persigue la reforma de homogeneizar y uniformizar la educación en todo el Estado, recentralizar las competencias educativas de las comunidades autónomas y tener el máximo control posible del sistema educativo, en particular, las propuestas sobre evaluación demuestran una absoluta desconfianza respecto a la acción los centros educativos y los equipos docentes. El uso de la evaluación, entendida como un control de resultados externo que el Estado otorga, es como mínimo discutible y se contradice con la autonomía de centros que la misma ley, en el preámbulo, anuncia que quiere promover.

Al final de cada etapa educativa, excepto en primaria (aspecto que se cambió en los debates parlamentarios), se propone una evaluación externa que se puede considerar como una auténtica reválida, la Lomce no utiliza el término “ reválida “ posiblemente

²⁶ Se prescinde de la aplicación de las 8 competencias básicas comunicativas (Competencia en comunicación lingüística., Competencia artística y cultural), metodológicas (Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital., Competencia matemática., Competencia de aprender a aprender), personales (Autonomía y iniciativa personal) y las que permiten la convivencia en el mundo (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, Competencia social y ciudadana).

²⁷ MECD. (2013). Lomce, apartados 17 y 18, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

porque remite al sistema educativo de la dictadura²⁸; prefiere una terminología moderna, como es “evaluaciones externas finales”, pero el concepto de fondo tiene una interpretación más fiscalizadora que de mejora. Así, pues, la Lomce presenta la evaluación externa como una herramienta para valorar el funcionamiento del sistema educativo y mejorar la calidad en conjunto, pero para ello la evaluación muestral sería el instrumento idóneo (no la censal de la totalidad del alumnado). En realidad, lo que se pretende es hacer evaluaciones individualizadas del alumnado con valor acreditativo y condicionante de su futuro académico. Además, disponer de resultados académicos al final de la etapa no permite incidir en el proceso de mejora dado que, cuando aplican las pruebas, el proceso formativo ya ha finalizado²⁹.

El hecho de que sea obligatorio superar las pruebas externas finales para poder seguir estudiando implica que la enseñanza se acabe basando en los contenidos de las “reválidas” con el objetivo prioritario de superarlas. Esto conlleva, no sólo clasificar y seleccionar al alumnado, sino también condicionar todo lo que el profesorado enseña.

Diversos estudios³⁰ (entre otros los de Jaume Sarramona y Pere Marqués) señalan que las pruebas externas tienen un impacto sobre el currículo, en el sentido de que se produce una tendencia a adaptar o limitar la enseñanza a los aspectos que serán objeto de evaluación y conceder excesiva importancia a las habilidades o competencias necesarias para superar las pruebas. En definitiva, si estas pruebas son importantes para la obtención de los títulos, gradualmente el currículo se irá simplificando y adaptando hacia la superación de las pruebas. En el caso de Autonomías con una cultura propia es evidente que la no participación del currículum propio en las evaluaciones finales acabará provocando una pérdida de importancia de algunos contenidos y así podremos ver que autores literarios, artistas y otros aspectos, en suma la cultura misma, reconocidos en todo el mundo desaparecerán juntamente con el uso de lenguas milenarias.

En la educación básica no tiene ninguna justificación introducir dos evaluaciones de carácter censal; en el caso de la ESO, la acción tutorial debe ser suficiente para orientar a los alumnos hacia las opciones de las enseñanzas futuras y postobligatorias, por tanto, no debería haber una prueba para determinar qué estudios pueden hacer o no. Las pruebas finales de primaria y de ESO son innecesarias en una enseñanza obligatoria. En cuarto de ESO, para promocionar y obtener la titulación correspondiente, debe ser suficiente tener todas las materias aprobadas.

La Ley tiene prevista la creación y la publicación de ranking y clasificaciones de centros en partir de los resultados alcanzados por los alumnos en las evaluaciones individualizadas. Esta medida tendrá como efecto agravar las desigualdades y la fractura social y, por tanto, es del todo inaceptable en las etapas obligatorias de la formación. Hay que tener presente que en algunos países de nuestro entorno se prohíbe expresamente el uso de los

28 Este término dejó de usarse con la ley Villar Palasí (LGE, -Ley General de Educación-) en el año 1970 que es la última ley de educación de la dictadura franquista.

29 Nos encontramos en la Ley con el agravante que dichas pruebas de evaluación externa final, en el caso de la secundaria, serán para todos los alumnos incluso aquellos con evaluación negativa hasta dos materias siempre que no sean simultáneas lengua castellana y matemáticas.

30 Sarramona, J. (2006) *Competencies bàsiques*. http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=es_ES, Marqués, P (2012). <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

resultados de las pruebas para elaborar clasificaciones de centros, aspecto que la LOE también establece en su redacción actual. Si se abre la vía para utilizar los resultados de las evaluaciones para establecer ranking de centros, este procedimiento puede conllevar el interés de los centros para seleccionar al alumnado o intentar expulsarlo del sistema lo antes posible a fin de que no contamine los resultados; en este aspecto se abre una serie de interrogantes sobre la ponderación de estos resultados cuando se refieran a zonas deprimidas o con un gran impacto de inmigración. En ningún caso representa una medida para la mejora de la calidad de la educación. Es mucho más adecuado el proceso actual que se está llevando a cabo, por ejemplo, en Cataluña, en el que, a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas, cada centro analiza conjuntamente con la Inspección educativa qué aspectos debe revisar, viendo si un centro necesita más profesorado o más especialista sobre temas determinados, porque el objetivo esencial de la evaluación externa del sistema debe ser aportar los elementos de análisis necesarios para permitir la mejora de cada centro en concreto y, por tanto, del conjunto del sistema.

La Lomce dispone que los alumnos de ESO y bachillerato puedan promocionar de curso con un máximo de dos materias con evaluación negativa. Este planteamiento es contradictorio con las recomendaciones de la OCDE, que apuestan por ofrecer atención individualizada al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje lo más pronto posible para evitar la repetición de curso. Este organismo ha llamado la atención a varios países, entre ellos España, por el elevado uso de esta medida de la promoción con insuficientes, que califica de costosa e ineficiente. Cabe señalar que a los 15 años, el 35% los estudiantes españoles ha repetido al menos un curso académico ante un 13 % de media en la OCDE, y no es previsible que con la Lomce mejore este porcentaje, sino todo lo contrario.

Sobre el paso del bachillerato a los estudios universitarios, la Ley prevé la sustitución de las actuales pruebas de acceso (PAU)³¹ por unos procedimientos de admisión que fijarán las universidades, además de la prueba de evaluación externa al final de bachillerato que la Lomce determina. Seguirá siendo necesario que las universidades organicen de manera conjunta una prueba de acceso, porque podría darse el caso de que cada facultad haga su propio proceso de admisión. Además, supondría para el alumnado haberse de examinar en cada una de las facultades que imparten los estudios que quisiera cursar lo cual no es físicamente posible. Veremos qué solución encontrará el Consejo Interuniversitario de cada Autonomía y como se coordinará con el resto del Estado.

La formación profesional

La configuración de una doble titulación de graduado en ESO en función de las op-

31 Pruebas de Acceso a la Universidad. Tienen como Objetivo valorar la madurez académica, los conocimientos y las competencias adquiridas en el bachillerato.

Son la única prueba externa en el sistema educativo formulada coordinadamente desde las universidades, pero con la colaboración del Profesorado de secundaria.

La cualificación de la fase general de las PAU, junto con la media del bachillerato, da ponderadamente la nota de Acceso para acceder a estudios universitarios.

La nota de Admisión para cada título de Grado al que quiere acceder un estudiante tendrá en cuenta, además de esta nota de Acceso, las notas de las materias examinadas en la fase específica, debidamente ponderadas.

Los exámenes de las PAU se realizan a lo largo de tres días consecutivos en los que, de forma simultánea y descentralizada los estudiantes se examinan de las cinco materias correspondientes a la fase general y de un máximo de tres materias de la fase específica.

ciones “académica” o “aplicada” del cuarto curso originará previsiblemente una desconsideración social de la FP y la convertirá nuevamente en una enseñanza de segundo orden, orientado al alumnado con un supuesto talento menor (este hecho ya sucedió en la aplicación de la Logse ley que se implantó el año 1990 y comentado en un punto anterior de este mismo estudio). Esta medida de la Lomce tiende a desvirtuar y menospreciar el prestigio que la formación profesional ha logrado hasta ahora. Es fundamental que el acceso a la FP desde la ESO se mantenga a partir de un título único: graduado en ESO.

La Ley establece los ciclos de formación profesional básica (FPB) en sustitución de los actuales programas de cualificación profesional inicial (PCPI),³² pero se debería posibilitar que el alumnado alcanzara las competencias de la enseñanza básica, y permitir obtener el título de graduado en ESO (sólo podrá optar a título mediante una evaluación expresa); también incluye la opción de una parte de formación práctica en centros de trabajo añadiendo un año a la FPB³³.

También la estructura de la FPB debería reducir el peso de materias comunes y contenidos excesivamente académicos y, en todo caso, se podrían establecer algunas materias optativas orientadas a la obtención del título de graduado en ESO.

También se establece que la FP de grado medio debe contribuir a ampliar las competencias de la enseñanza básica, pero no es necesario introducir en el currículum materias instrumentales, porque las competencias se pueden ampliar dentro del currículum propio de cada titulación sin incorporar materias adicionales. De otro modo, se podría reproducir una estructura de las enseñanzas de FP similar a la de la ley del 70, con la incorporación dentro del FP de materias propias de la enseñanza básica que pueden ser poco motivadoras para el alumnado que curse estos ciclos. Además, este cambio de contenidos conlleva tener que modificar nuevamente el actual diseño y la estructura de los ciclos formativos de FP, cuando apenas se acaba de cerrar el proceso de elaboración de los títulos adaptados a la LOE y a la Ley de cualificaciones profesionales. Más acertado sería no rehacer otra vez los currículos recientemente implantados.

Si bien parece adecuado que se quiera impulsar la formación profesional dual, por lo que representa de relación entre los centros y las empresas y de adaptación a los requerimientos de los sectores productivos, cabe mencionar que el proyecto la anuncia de una manera muy imprecisa y generalista, sin entrar en los aspectos más críticos, tales como la aportación de las empresas o el régimen laboral que afectaría a los alumnos. Sería necesario prever que las prácticas de los alumnos de esta modalidad a las empresas fueran remuneradas y velar por que no se conviertan en una posible fuente de mano de obra barata. Por lo tanto, hay que considerar la normativa laboral y la integración en el sistema de cualificaciones y formación profesional de esta modalidad dual.

La Ley proyecta reservar al Gobierno del Estado la competencia de las condiciones y requisitos básicos para desarrollar la FP dual, que justifica por el hecho de que hay empresas instauradas en diversos territorios estatales. Es un ejemplo más de la voluntad centra-

32 Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE). Los programas de calificación profesional inicial (PCPI) se dirigen a jóvenes que han acabado la ESO y no han obtenido la titulación correspondiente.

33 MECD. (2013). Proyecto de Real Decreto por el que se regulan aspectos de la Formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales y se fijan sus currículos básicos. Madrid (en fase de publicación).

lizadora del Estado en materia educativa, porque cita esta realidad, pero esconde una mucho más importante, que no es otra que la formación profesional dual se inserta en el tejido productivo local y, por tanto, es evidente la necesidad de que se gestione íntegramente desde la Administración educativa autonómica, aplicando la normativa que corresponde al ámbito territorial en el que el alumno estudia y la empresa se ubica. En este aspecto se observa también el poco contacto del sistema con el ámbito empresarial. Nos estamos refiriendo a la necesidad de que el tejido empresarial conecte con el sistema para que este introduzca cambios que aporten formación cualificada a la formación profesional.

La Lomce establece que se puede acceder a un ciclo de grado superior mediante la superación de un procedimiento de admisión, si se está en posesión de un título de Técnico correspondiente a un ciclo de grado medio. En este sentido, habría que distinguir si el ciclo de grado medio de procedencia es o no de la misma familia profesional. Si se trata de acceder a un ciclo de grado superior de la misma familia profesional, el acceso debería ser directo. En cambio, si se trata de acceder al grado superior desde un ciclo de grado medio que no es de la misma familia profesional, sería necesario prever un procedimiento de acceso que permitiera comprobar que los alumnos disponen de las condiciones y requisitos mínimos necesarios para seguir adecuadamente las enseñanzas de formación profesional superior.

En todo caso, las pruebas de acceso o las pruebas que pueden formar parte de los procedimientos de admisión deben ser competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas que son las que mejor conocen el entorno en donde se va a desarrollar el futuro del alumno.

Las previsiones de regular el régimen de convalidaciones y equivalencias entre los estudios de FP y el resto de enseñanzas y estudios oficiales deberían incluir también la posibilidad de que la superación de ciclos formativos de grado superior permitiera convalidar determinados créditos de estudios universitarios que estuvieran relacionados. Esta es una medida que aportaría prestigio a la FP y establecería una relación estratégica entre la FP de grado superior y los estudios universitarios; de hecho esto ya sucede ahora con ciertos estudios de Formación Profesional de Grado Superior y la correspondencia establecida en los grados universitarios a donde acceden los alumnos. También es de destacar que se debe entender por acceso, obtener los requisitos que permiten ingresar en la universidad, mientras que se debe entender por admisión conseguir la plaza en la carrera y centro deseado. Por tanto, muchos estudiantes tienen acceso a la universidad y, sin embargo no tienen admisión en algunas carreras porque no consiguen plaza, pero este es otro problema que no corresponde estudiar aquí.

Cuando la Lomce dispone que corresponde a las administraciones educativas promover la especialización curricular de los institutos de educación secundaria, en el caso de la formación profesional es importante hacer compatible una cierta especialización de los centros para impartir determinados ciclos formativos con una adecuada distribución territorial de estas enseñanzas, con el fin de garantizar el principio de igualdad de oportunidades del alumnado. Habrá que esperar a la futura Ley de Formación Profesional que ya ha sido anunciada pero no se conoce aún.

La organización y la gestión de los centros educativos

El proyecto modifica las funciones asignadas a los consejos escolares de los centros públicos y los claustros de profesores en el sentido de reducir considerablemente la participación la comunidad educativa en el funcionamiento, la gestión y el gobierno de los centros, de manera que quedan como órganos consultivos. Este cambio de funciones podría contravenir el principio de participación social en la programación de la enseñanza, presente en el artículo 27.7 de la Constitución española: “Los profesores, los padres y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Hay que mantener la participación social como un principio del sistema educativo, al tiempo como factor de democratización que garantiza la atención a las necesidades sociales y como instrumento para favorecer la calidad de la enseñanza.

La concepción de la autonomía de centros que la Lomce promueve se basa en la concentración de las responsabilidades del centro en la figura de la dirección y en quitar competencias a los órganos colegiados, de forma que se minimizan las responsabilidades colectivas. La autonomía del centro que se propone es en realidad la autonomía del director, y así se llega a confundir el proyecto de dirección con el proyecto de centro. No se apuesta por proyectos elaborados por consenso entre los sectores de la comunidad educativa, a partir de los órganos colegiados. Así, pues, hay una deriva de la autonomía de centro hacia la asignación de responsabilidades individuales de la dirección, más que un avance hacia en instituciones colectivas, plurales y fuertes. Incluso, la evaluación de los centros y la mejora de resultados están ligadas a este concepto más personalista de la dirección, que es quien finalmente deberá rendir cuentas. En definitiva, la estructura de los centros se hace más piramidal y no tiene en cuenta la participación de la comunidad educativa.

En relación a la participación de los distintos sectores de la Comunidad educativa, se establece un nuevo procedimiento de selección de la dirección de los centros públicos que merma la representación de los miembros de los consejos escolares de centro en la composición de la comisión de selección y da un peso más relevante a la Administración. Esto supone una contradicción con los artículos de la LOE que se mantienen vigentes³⁴, según los cuales se debe promover la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

El procedimiento de selección de la dirección de los centros públicos que la Lomce configura, valora el poder o la autoridad formal, pero no el poder informal o liderazgo pedagógico como una de las funciones más relevantes de la dirección, que viene dado por las características personales, conocimientos del contexto que se pretende dirigir, destrezas en comunicación e interacción, etc., aspectos que, en cambio, en alguna ley autonómica como la Ley de Educación de Cataluña³⁵ se destaca fehacientemente. En este sentido, es del todo perjudicial que la Lomce suprima el apartado de la LOE en el que se determina

34 La Lomce coexistirá al mismo tiempo que algunos artículos básicos de la LODE i la LOE que no quedarán modificados. Con esto, normativamente hablando, se arrastra una parte del articulado de distintas leyes orgánicas.

35 Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.(2010) http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES

que el proceso de selección de la dirección debe permitir seleccionar el candidato más idóneo profesionalmente, con un mayor apoyo de la comunidad educativa y con una vinculación con el centro que debe dirigir. El proyecto INCLUD-ED del 6º Programa Marco de la UE³⁶ (2011), nos sirve como evidencia científica. También es admisible el trabajo realizado en la investigación en el marco del proyecto europeo “IPPE – Construcción de indicadores de participación de los padres en la educación obligatoria” financiado por el Programa de Aprendizaje y Permanente de la Dirección General de Educación y Cultura”³⁷.

El Estado se reserva la competencia de determinar las características del curso de formación previo a la presentación de la candidatura a la dirección. Esta regulación debería recaer necesariamente en las administraciones educativas autonómicas, de lo contrario, se desprecian nuevamente las competencias educativas de Cataluña, al tiempo que imposibilita la innovación y el ajuste a las realidades propias de cada territorio.

Las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos que la Lomce prevé, entre las que destaca el proyecto educativo de especialización curricular, pueden conducir a una competencia entre centros y una diferenciación que puede tener como consecuencia aumentar la polarización social. Impulsar la competición entre los centros educativos sin una cultura de la evaluación (como existe en la cultura anglosajona) puede llevarnos a la desmotivación para aquellos que, a pesar de los esfuerzos, no consigan mejorar los resultados en los cuales, incluso, se prevé que se apliquen “medidas correctoras”. En todo caso, estas acciones de mejora deben promover que los centros educativos, en conjunto, sean referentes de calidad y deben asegurar que todos alcanzan los objetivos de equidad y de excelencia de la actividad educativa.

La motivación inicial que llevó a muchos investigadores -Alvariño *et al.* (2000)- a replicar a Coleman (1969) y Jencks (1972) fue la búsqueda de evidencias respecto de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos que sigue siendo una razón fundamental de su trabajo. Tratan de buscar nuevos diseños, nuevos procedimientos de control, nuevas metodologías, medidas más fiables y válidas y, en suma, superar las dificultades metodológicas para avanzar y encontrar consistencia en los resultados y, en consecuencia, dar respuestas más claras y operativas de la importancia de los factores escolares. La comunidad educativa parece necesitar razones evidentes de la importancia de su acción y los resultados apuntan efectivamente en esta línea. La investigación sobre eficacia constituye desde hace tiempo, pero más en la actualidad, un criterio especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros, ya que, si bien desde planteamientos teóricos podemos identificar y justificar un gran número de ellos, a la hora de seleccionar aquellos más relevantes existen otro tipo de criterios más objetivos que pueden impedir el que la evaluación sea una labor ardua y prolija cuya eficacia será dudosa. No es extraño encontrar en la literatura sobre el tema y en algunos modelos o planes, extensos listados de indicadores o variables a incluir en la evaluación de un centro, donde, si

36 El proyecto INCLUD-ED (2011) es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea.

37 RIZZI, F. (Coord.) (2011). *L'implication parentale au sein de l'école: Nne approche inovante pour une education de qualité*. Paris: L'Harmattan.

bien todos ellos constituyen componentes del centro, no sería adecuado incluirlos en una evaluación de centros de las características que apuntamos. En este sentido, la calidad de la evaluación no está precisamente en recoger la mayor cantidad posible de información relativa al centro, sino en seleccionar aquellas variables que, desde planteamientos teóricos y fundamentados en un modelo, se puedan justificar como especialmente relevantes por la magnitud de su importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios si fuera necesario, por su importancia puesta de manifiesto en investigaciones empíricas y, en síntesis, por su contribución a una evaluación dinámica, operativa, de resultados y feedback inmediatos, y eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en el centro. Así pues, la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistemas de valores más comprensivos que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la evidencia empírica existente en relación al logro de los distintos productos. Pero este no es el planteamiento de la Ley, sencillamente realiza un examen final de etapa y saca conclusiones del sistema.

La Lomce mantiene el artículo de la LOE que dispone que el ejercicio de la autonomía no comporta ninguna exigencia económica para la Administración y, al mismo tiempo, prevé la asignación de recursos adicionales a los centros, condicionada a la rendición de cuentas y la justificación adecuada de estos recursos. El proceso que plantea debería ser atendido a la inversa, primero los centros presentan un proyecto y, en segundo lugar, la administración otorga los medios económicos; no parece lógico que estos recursos adicionales se tengan que justificar antes de recibirlos y difícilmente se podrán llevar a cabo los proyectos sin los recursos necesarios.

El texto del proyecto que se refiere a las normas de organización, funcionamiento y convivencia llega a detallar, incluso, medidas correctoras dirigidas al alumnado, como es la expulsión temporal o definitiva del centro, ante determinadas conductas que tienen la calificación de faltas muy graves, que también se detallan. Es evidente que este no es un contenido propio de una ley orgánica, como tampoco lo es determinar, a priori, las sanciones de expulsión, temporal o definitiva.

En este marco legal sólo se debería explicitar la previsión de que las normas de organización, funcionamiento y convivencia deben incorporarse a la programación general del centro, sin entrar en la reglamentación que es más propia de las normas de desarrollo, y considerando que la aplicación de sanciones debe ir acompañada de intervenciones educativas.

Otros aspectos del análisis

Los alumnos que comienzan la enseñanza obligatoria en régimen de concierto educativo (modo de concertación económica, con fondos públicos, que acoge a gran parte de la enseñanza privada de España) la deberían tener garantizada a lo largo de toda su escolarización en primaria y ESO, sólo así se evitarían tramitaciones administrativas innecesarias y se daría seguridad jurídica a los centros y confianza en el futuro escolar de los hijos a la familia. Se considera del todo necesario que la futura ley prevea esta continuidad. De acuerdo con el ordenamiento normativo actual, la Administración educativa siempre puede actuar de oficio en el caso de que no se cumplan los requisitos establecidos para el concierto.

De las previsiones que el proyecto hace respecto al régimen y la duración de los conciertos de la formación profesional básica, parece deducirse que esta podría ser objeto de concierto y tendría carácter general, con una duración mínima de cuatro años. Si se mejorara la redacción en el sentido de confirmar que efectivamente es así, la valoración sería positiva. En la Lomce se propone un mínimo de 6 años para cada renovación de concierto. Las familias tienen derecho a asegurar la permanencia en un centro a lo largo de toda su escolaridad con los únicos cambios de la posible separación entre etapas distintas.

Respecto a la enseñanza de la religión, los integrantes de la comunidad educativa manifiestan opiniones y planteamientos diversos con relación a la presencia de esta asignatura en la enseñanza y en horario lectivo. En todo caso, se constata que el anteproyecto sigue las prescripciones del ordenamiento normativo vigente y los acuerdos suscritos entre el Estado y las confesiones religiosas mayoritarias. A este efecto solo recordar el Concordato/Acuerdo firmado entre la Santa Sede y el Estado español con fecha 3 de enero de 1979, acuerdo firmado después de la aprobación de la Constitución española pero antes de su aplicación en 1980.

En la nueva asignatura de valores éticos que la Lomce propone, habría que incorporar una buena parte de los contenidos relacionados con la actual “Educación para la ciudadanía”, por lo que representa de fomento de valores y actitudes necesarios para una convivencia democrática. Recordamos en este apartado que con fecha de 16 de octubre de 2002 el Comité de Ministros del Consejo de Europa, Recomendación 12/2002) se hizo llegar a los Estados miembros una directiva sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, que señala que esta educación es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia y que, por lo tanto, no se puede desarrollar una ley sin hacer hincapié en ellos³⁸.

En los apartados que hacen referencia a las tecnologías de la información y la comunicación, nuevamente el Ministerio se atribuye competencias que hasta ahora eran desarrolladas por las administraciones educativas autonómicas. En el proyecto de Lomce se lee que el Ministerio establecerá estándares que garanticen la interoperabilidad de los sistemas de información utilizados por las Administraciones educativas, establecerá los formatos de las herramientas y sistemas de apoyo al aprendizaje en el ámbito de los contenidos educativos digitales públicos, ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las administraciones educativas, y elaborará un marco común de referencia de competencia digital docente.

38 El 16 de octubre de 2002, El Consejo de Europa, a través de la Recomendación 12/2002 de su Comité de Ministros, apoyada por el gobierno español del Presidente Aznar, pedía a los gobiernos de los Estados que “hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas”.

La Organización de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa han pedido, por lo tanto, a los Gobiernos que la educación en derechos humanos sea una asignatura en colegios y escuelas. Las recomendaciones internacionales del Plan de Acción establecen, además que su “estrategia de ejecución está dirigida en primer lugar a los Ministerios de Educación, a los que incumbe la responsabilidad primordial de la educación primaria y secundaria a nivel nacional”. Es decir, que es un deber de gobierno, si quiere cumplir con sus obligaciones internacionales, establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución cuyo resultado final sea impartir educación en derechos humanos en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

En la Ley aparece incluso un apartado sobre medidas para potenciar y facilitar el aprovechamiento de los registros administrativos en el marco de las estadísticas educativas estatales, para posibilitar la ampliación de información estadística referida al alumnado, el profesorado, los centros y las gestiones educativas, con el argumento de que mejorará las herramientas de análisis y de seguimiento de la actividad educativa y las medidas de mejora de todo el sistema educativo español; este artículo es puramente organizativo y no tiene ninguna relación con el derecho a la educación, por lo tanto, su inclusión constituye otra severa invasión competencial.

En cuanto al calendario de aplicación de la nueva ley, la última versión específica que la Ley comenzará a implantarse, condicionado a la fecha de aprobación de la ley, el curso 2014/2015 y se terminará, de implantar, el curso 2016/2017.

CONCLUSIONES

Ante la Ley, consideramos que disminuir las tasas de abandono escolar prematuro, incrementar la tasa de población que obtiene la titulación de ESO, mejorar el nivel de conocimientos en áreas y materias instrumentales, promover la autonomía de los centros educativos y incorporar y potenciar las TIC, son, entre otros, objetivos de mejora sobre los que se debe incidir con intensidad y eficacia en un clima de consenso de la comunidad educativa. En este sentido, se coincide con los objetivos de mejora mencionados en el preámbulo de la Lomce, pero, sin embargo, no podemos compartir que las medidas que se proponen en el texto de la disposición vayan en esta dirección, ni que se respeten las especificidades educativas, culturales y sociales de las Autonomías llamadas históricas como es el caso de Cataluña y los derechos de sus habitantes en el ámbito educativo. El contenido del proyecto es rechazable en tanto que no se corresponde con las intenciones proclamadas en el preámbulo y que sirven para justificar la nueva ley³⁹.

Se observa que, alegando la existencia de elevados niveles de fracaso escolar y abandono prematuro, la Lomce impone, con un pretendido objetivo de igualitarismo pedagógico de concepción estatal, unos mecanismos de uniformidad, homogeneización y control burocrático que dañarán los esfuerzos de mejora educativa que muchos profesionales y centros educativos llevan a cabo con la colaboración de sus comunidades educativas. Es preocupante e inadmisibles que el Gobierno del Estado promulgue una legislación que desprecia la autonomía de los centros y obstaculiza las actuaciones, las iniciativas y las políticas que articulan y conforman el patrimonio educativo y cultural de las distintas regiones de España.

Es absolutamente necesario que los centros educativos eviten cualquier concepción estática de la educación y empleen sus esfuerzos en la mejora del rendimiento académico y la eficacia de la atención a la diversidad del alumnado, dando respuestas personalizadas y flexibles y satisfaciendo los nuevos requerimientos que se derivan del crecimiento de la complejidad y de los cambios acelerados de nuestra sociedad. Esta tarea sólo la pueden

³⁹ La consecuencia inmediata de este hecho es que ya se está preparando un recurso de inconstitucionalidad anunciado por el País Vasco y Cataluña para que la ley se ajuste al ámbito de las competencias de cada comunidad autónoma.

hacer profesionales comprometidos que trabajen en equipo en el marco de unos centros educativos autónomos, bien liderados y arraigados en la comunidad y el territorio. El marco jurídico establecido en la LOE para todo el Estado, ejercido en un clima de respeto a las competencias de la Administración autonómica -administración más cercana a los centros-, permiten perfectamente el diseño y la aplicación de las medidas que puedan ser necesarias para la mejora del sistema educativo. Muy al contrario, la regulación extensa, detallista, intrusiva y centralista que establece una ley partidista de base meramente ideológica, puede agravar los problemas y causar enormes perjuicios al alumnado y la sociedad en general.

Cualquier reforma del sistema educativo se debería focalizar en el éxito de todo el alumnado, sin exclusiones, en una perspectiva de futuro a medio y largo plazo. Muy al contrario, el modelo que establece la Lomce se basa en la premisa de que, siendo los alumnos diferentes, es natural que la enseñanza obligatoria los segregue en itinerarios a partir de los 13 años. No es posible encontrar en el proyecto referencias a que cada alumno es importante como persona, como aprendiz y como ciudadano, ni criterios y orientaciones para la escolarización que produzca en todos la capacidad de aprender y el deseo de hacerlo durante los estudios y más allá de su finalización.

La propuesta del Ministerio parte de la asunción que la implantación de numerosas pruebas externas durante la etapa obligatoria conllevará un rendimiento académico superior. Esta suposición no tiene ninguna base e, incluso, el efecto global podría ser el opuesto. La Lomce prefiere apostar por una enseñanza centrada en la presión de los exámenes externos, al tiempo que se aleja claramente de una educación que busque contribuir sin excepciones al éxito escolar de los chicos y chicas teniendo en cuenta su personalidad y sus necesidades como miembros de una comunidad educativa.

El camino que impone la Lomce nos dirige inexorablemente a una enseñanza defensiva, en la que el miedo del profesorado y las direcciones de los centros de no alcanzar los objetivos concretos en términos de éxito en las pruebas externas limitará la iniciativa del profesorado, perjudicará a los aprendizajes del alumnado con más potencial, segregará los alumnos con necesidades educativas específicas, trivializará y volverá rutinaria la acción educativa sobre los alumnos que tienen aptitudes medias, aumentará la burocracia y los costes y, con los años, provocará una insatisfacción y una pérdida de capital humano y potencial social. En la misma línea encontramos la falta de un lenguaje pedagógico innovador que incluya pluralidad de metodologías y campos de investigación novedosos.

Además, la Lomce no ofrece ningún tipo de garantías respecto a la calidad de las pruebas externas ni que el sistema de corregirlas quede exclusivamente en manos de profesionales de la enseñanza.

La voluntad del Ministerio de diálogo real y de negociación con las administraciones autonómicas y entidades representativas del mundo de la educación ha sido realmente baja, seguramente producida por una mayoría parlamentaria que ha impedido muchas veces una aceptación de consenso ante presiones del propio partido en el Gobierno.

La actitud prepotente y unilateral del Ministerio contrasta con el esfuerzo que en su momento se hizo, en el caso de Cataluña, para consensuar una ley de educación, la LEC⁴⁰

40 Ley de Educación de Cataluña.

hecha con voluntad de estabilidad y de duración y, por tanto, flexible y permeable a los cambios, que contó con un amplio acuerdo político y social⁴¹, la aplicación de la que pide la implicación de la comunidad educativa y de la sociedad catalana en el desempeño de sus finalidades. La Lomce es incompatible con el modelo educativo establecido por algunos de los parlamentos autonómicos, tanto por el contenido del articulado actual de el anteproyecto, como por el hecho de laminar la competencia autonómica y dar al Ministerio la posibilidad de desarrollarla con reglamentaciones específicas e intrusivas, que institucionalizan la desconfianza y encorsetado del enorme potencial existente en el sistema educativo.

En definitiva, la Lomce es innecesaria y contraproducente en tanto que conlleva un cambio sustancial de las bases psicopedagógicas y los principios sobre los que se sustenta el sistema educativo actual (comprensividad, universalidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades, inclusión, cohesión social y calidad de la educación en un contexto de equidad), que introduce parámetros excesivamente ideológicos en el funcionamiento del sistema, que disminuye las competencias educativas de la autonomía, que representará un despilfarro de recursos públicos y que no aporta propuestas con un verdadero potencial de futuro que lleven a conseguir la mejora de la calidad que el título proclama.

Para terminar, después de analizar en profundidad el contenido del proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, se llega a una última conclusión: esta ley no es la que solucionará el problema de la educación en España y más cuando los partidos políticos democráticos representados en el Parlamento español han acordado, a través de un manifiesto y una proposición no de ley firmado por toda la oposición, que en el momento que el partido en el gobierno pierda la mayoría absoluta, derogarán la LOMCE.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F., RODRIGUEZ SEDANO, A. & FONTORODONA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- ALVARIÑO, C. et al. (2000). "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- ARANGUREN, L.A. (1999). "Voluntariado y escuela". *Cuadernos de la Plataforma*, 12, pp. 12-28.
- ARENAS, J. y MUSET, M. (2007). *La immersió lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- BOTTANI, N. (1998). "Los indicadores educativos de la OCDE: objetivos, límites y procesos de producción". *Perspectivas*, XXVIII, 1, pp.69-84.
- BOE. (1978). *Constitución española*. Disponible en: <http://www.boe.es/>
- BOE. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE*. Disponible en: <https://www.boe>.

41 Este consenso vino precedido de un intenso debate de la sociedad civil y con el nombre de Pacto nacional de la Educación de Cataluña (2006) se firmó por parte de todas las instituciones interesadas en la educación. [https://www.google.es/#q=Pacto+nacional+de+la+Educaci%C3%B3n+de+Catalu%C3%B1a+\(2006](https://www.google.es/#q=Pacto+nacional+de+la+Educaci%C3%B3n+de+Catalu%C3%B1a+(2006)

[es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978](http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978)

CALDERHEAD, J. (2002). "International Experiences of Teaching Reform". En V. RICHARDSON (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 777-800). Washington: American Educational Research Association.

COLEMAN, J. S. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DOG. (2006). *Estatuto de Autonomía de Cataluña*. (Aprobado, y modificado por la sentencia STC 31/2010 de 28 de junio de 2010.). Disponible en: https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=ByzBUqzXDMHoywP2uYDQAg#q=estatut+d%27autonomia+de+catalunya+2010+pdf&revid=1300613199

FUNDACIÓN ENCUESTRO. (1997). *Declaración conjunta a favor de la educación*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26208>

GREENWOOD, D. & LEVIN, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

JENCKS, C. et al. (1972). *Inequality*. N.Y: Basic Books.

MARQUÉS, P (2012). *Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy*. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (1993). "El artículo 27 de la CE: Análisis de su contenido. Doctrina jurisprudencial. Tratados internacionales suscritos por España, en Aspectos jurídicos del sistema educativo". *Cuadernos de Derecho Judicial*, nº XVII, Consejo General del Poder Judicial. Madrid. pp. 11-58.

MECD. (1985). *Ley orgánica para la regulación del derecho a la educación (LODE)*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

MECD. (1990). *Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE)*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

MECD. (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

MECD. (2013). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Disponible en: http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20éxito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

PISA (Programme for International Student Assessment). (2012). *Resultados año 2012*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

REQUERO, J.L.; LÓPEZ-MUÑIZ, J.L. et al. (2008). *Los derechos fundamentales en la educación*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

RIZZI, F. (Coord.) (2011). *L'implication parentale au sein de l'école: Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.

SARRAMONA, J. (2006). *Competències bàsiques*. Disponible en: http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=fc2ade727ec39110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=es_ES



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

INTEGRACIÓN ESCOLAR: ¿CAMBIO PARA EL ALUMNO O CAMBIO PARA LA ESCUELA?

SCHOOL INTEGRATION: STUDENT'S CHANGE OR SCHOOL'S CHANGE?

CARLOS OSSA CORNEJO¹

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

cossa@ubiobio.cl

Recibido: 24/08/2012 Aceptado: 04/04/2014

RESUMEN

La integración escolar es un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad. La literatura especializada señala que la integración debe ser un proceso que afecte a la escuela en su conjunto, y que permita transformar las antiguas prácticas y creencias sobre el aprendizaje. Se ha podido observar, sin embargo, que en la implementación de los proyectos de integración escolar han existido dificultades, especialmente referidas a la gestión y a paradigmas epistemológicos, dando como resultado la visión de que dicho proceso debe enfocarse más como apoyo al alumno. Se hipotetiza que existe una resistencia de la escuela al cambio, que obstaculiza la implementación de la integración como dimensión de transformación para la escuela.

PALABRAS CLAVE

INTEGRACIÓN ESCOLAR, CAMBIO ORGANIZACIONAL, DISCAPACIDAD

ABSTRACT

The process of integration in schools allows the inclusion of children with disabilities into environments and educational resources with children who does not have disabilities. Specialized literature shows that integration can affect school changing the old practices and beliefs about learning. It has been noted, however, that the implementation of projects for school integration has serious difficulties, particularly relating to the school management and epistemological paradigms, creating a vision that this process must be viewed only as a support for students. We hypothesize that there is resistances from school to change, which hampers that implementation as a dimension of organizational transformation for the school as a whole.

KEY WORDS

SCHOOL INTEGRATION, ORGANIZATIONAL CHANGE, DISABILITIES

1 Magíster en Educación y Psicólogo Educacional.

INTRODUCCIÓN

La integración entre niños y niñas con y sin discapacidad no tiene más de un siglo de existencia, comenzando a consolidarse a partir de la segunda mitad del siglo XX; antes de esto, muchos individuos eran segregados y excluidos de diversos sistemas sociales (Franklin, 1996). Este punto debe poner relevancia al hecho de que la noción de integración social como factor que permite la incorporación de los individuos a las oportunidades de la sociedad es de muy reciente gestación, y por lo mismo, está en proceso de consolidación, compartiendo aun muchas de las cualidades del sistema que pretende reemplazar (UNESCO, 2005; CEAS-MINEDUC, 2003).

Es fundamental que el sistema educativo transforme sus prácticas y teorías, para asegurar el mejoramiento de la calidad educativa (y así mismo la calidad de vida) de las personas con discapacidad o con dificultades para aprender, ya que se percibe una gran inequidad en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo social que logran los niños y jóvenes en el sistema educativo chileno (Blanco, 2006).

El proceso de Integración educativa podría ser un ámbito importante dentro de la evolución de un establecimiento escolar, puesto que se plantea como un elemento de cambio que debe llevar a repensar el proceso educativo, en la perspectiva de lograr de manera efectiva el desarrollo de una escuela más inclusiva frente a la diversidad humana (Manosalva, 2002).

Se ha constatado, sin embargo, a partir de la literatura internacional (Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; García Gómez y Aldana González, 2010; Loaiza, 2011) y de estudios realizados en Chile (Blanco, 2006; CEAS-MINEDUC, 2003; SENADIS, CECH, UCSH, 2010), que muchas experiencias en integración educativa se han enfrentado a dificultades importantes relacionadas con la visión y actuación de los actores de la comunidad escolar, a pesar incluso de la instauración de leyes y decretos ministeriales que promueven explícitamente dicha integración, y sancionan situaciones de discriminación infundada².

Esto se podría explicar debido a que el proceso de integración social y educativa no ha logra modificar las pautas culturales e interaccionales de los grupos sociales ni de los establecimientos educativos. De este modo la transformación aludida debe impactar el paradigma que sostiene la actual visión de la educación y del establecimiento escolar (escuela tradicional), ya que aun persisten prácticas homogeneizadoras, discriminativas, y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la idea de integración. Para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional) se requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así también se deben eliminar barreras estructurales, sociales y organizacionales que obstaculizan el adecuado proceso de integración escolar en los establecimientos educativos (Lissi, Grau, Salinas y Sebastian, 2011).

² Ley de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (20.422); Ley General de Educación (20.370); Ley que establece medidas contra la discriminación (20.609); Decreto 170 del MINEDUC.

¿INTEGRACIÓN ESCOLAR: QUÉ ES O QUÉ SE DICE QUE ES?

Se puede señalar que las primeras experiencias de la llamada integración escolar pueden rastrearse desde la década de 1960, aunque desarrollándose con mayor sistematicidad a partir de la década de 1980 (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014; Manosalva, 2002; Torres, 2013). En los países nórdicos de Europa y en Estados Unidos llega a generarse una posibilidad de incorporación de niños y jóvenes con discapacidad a las actividades sociales y educativas existentes, con el objetivo de lograr una normalización de aquellos, mediante la estimulación en ambientes con diferentes personas (Franklin, 1996). El proceso de integración escolar presente en nuestro país comenzó a desarrollarse a través de la promulgación de la Leyes de inclusión de personas con discapacidad (19.284 y 20.422), y en forma específica en educación a través de decretos del Ministerio de Educación (Nº1 y Nº 170), que reglamentan el proceso de integración escolar a través de la creación de proyectos con posibilidad de financiamiento vía subvención, regulando así mismo el tipo de integración, el eje curricular, y los actores administrativos responsables de éste (Mineduc - CEAS, 2003).

Los establecimientos de educación regular deben ofrecer la oportunidad de educación a los niños, niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, abarcando desde el periodo de edad preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior. Entre las diferentes opciones en que pueden participar actualmente los niños y niñas con discapacidad (como parte de un proyecto de integración) se encuentran:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el "Aula de recursos" en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberían ser realizadas en el "Aula de recursos".
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al "Aula de recursos" y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para los alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el "Aula de recursos" y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional (Mineduc, 1998).

Cabe destacar que analizando estas opciones de participación en el sistema educativo regular de los niños y niñas con discapacidad, se observa una intención de reconocer la existencia de diversidad en estudiantes, pero no necesariamente de modificar las pautas

socioculturales de la escuela para ellos³. Un niño o niña con discapacidad, o con necesidades particulares para aprender, tiene que (según las opciones de participación del decreto 1/98) adecuarse a las exigencias del currículo del establecimiento, y si no lo logra, recibir apoyos “especializados” en un espacio “especializado”.

Se segrega aun en la posibilidad de construir la aceptación de la diversidad (Loaiza, 2011), pues aun en el concepto de inclusión se puede hablar de exclusión, porque ambos factores no están en una gradiente absoluta, sino que en una relación dialéctica que produciría mezclas entre lo inclusivo y lo exclusivo (Robles, 2000). Este enfoque comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador, y por focalizar la atención pedagógica en estrategias de adecuaciones curriculares individuales, orientadas desde las condiciones específicas del estudiante, a fin de favorecer su respuesta a los estándares de la escuela y la sociedad (López *et al.*, 2014).

Existen incluso algunos autores que plantean la necesidad de pensar una escuela más abierta a la diversidad, dejando atrás el concepto de integración, considerándolo obsoleto y relacionado sólo a la discapacidad; plantean la necesidad de sumarse al concepto de inclusión (escuela inclusiva) dejando completamente de lado el concepto de integración. La inclusión educativa estuvo asociado en un comienzo al ámbito de las NEE y la discapacidad, sin embargo en la actualidad estaría mas enfocado a la promoción de una escuela sin exclusiones (González, 2008; Loaiza, 2011; López *et al.*, 2014).

Sería en ese sentido un planteamiento global de transformación de la escuela, ya que está dirigido al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con “Necesidades Educativas Especiales” (Sandoval *et al.*, 2002).

La inclusión, se plantea como el reconocimiento de la diversidad como característica de las personas, y como el derecho de todas ellas a ser atendidas de forma igualitaria, aunque atendiendo a sus particularidades en cuanto a asistencia, participación y aprendizaje, como también al derecho a la equidad en el tratamiento educativo y social (Darretxe *et al.*, 2013). Ainscow, citado en López *et al.* plantea que la inclusión educativa:

“Utiliza estrategias de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos” (2014: 260).

Se han identificado dos aproximaciones relacionadas con la educación inclusiva, una conocida como moderada que plantea objetivos relativamente modestos en el avance de procesos de cambios educativos, que es lo más observado hasta la fecha (Lissi *et al.*, 2011; Torres, 2013). Mientras que la segunda es denominada radical, y propone una transformación completa no solo de la escuela, sino del sistema educativo. Mientras la aproxima-

3 La diferencia se daría en que estas opciones no evocan necesariamente la incorporación plena de estas personas al sistema escuela, porque se observa una diferenciación marcada entre espacios “normales” y espacios especiales como el aula de recursos. Una incorporación plena requeriría que la escuela no hiciera diferencias en los espacios de aprendizaje.

ción moderada admite la coexistencia de la integración y la inclusión, la radical señala que la integración es solo una manera de mantener la discriminación y por tanto debe eliminarse, tanto dicho proceso, como el concepto de necesidades educativas especiales, instaurando un proceso de atención a las características de diversidad de los estudiantes y removiendo los factores que impiden el aprendizaje, los que son conceptualizados como barreras (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013).

Sin embargo, aunque inclusión e integración puedan establecerse como dos procesos diferentes, es posible también plantear una sincronía entre ambos, pero con una distinción conceptual importante (Manosalva, 2002) que guardaría relación con el concepto de *interculturalidad*⁴ entre personas que presentan alguna discapacidad y personas que no la presentan. Esta mirada de integración o inclusión debiera enfocarse más en la perspectiva de coexistencia pedagógica y no como coexistencia espacial (Alarcón, 2005), y por tanto debiera redefinir el rol mismo de la institución escolar (como cambio sociocultural y no solo como reproducción sociocultural).

Manosalva (2002) plantea que para pensar en la línea de la integración inclusiva, es necesario trascender de la mera aplicación de técnicas y niveles de coexistencia entre niños y niñas sin y con discapacidad, es decir, no sólo preocuparse de la posibilidad de cuándo y cuánto pueden compartir ambas personas en un espacio social, sino que se debe además establecer y negociar las redes de interacción y de relaciones entre aquellos, y en referencia también a la relación con los adultos del sistema educativo (docentes, especialistas, funcionarios).

Desde este punto de vista esta relación intercultural podría dar mayor énfasis a la adaptación de la persona al sistema escolar, o al revés (adaptación del sistema a la persona) lo que cambiaría el énfasis de la integración a la inclusión. Uno de los factores primordiales a mi juicio que incidiría en esta focalización, sería el predominio de paradigmas epistemológicos fundamentales del conocimiento (Grundy, 1994). Así, la primera situación (integración) podría estar señalando un esfuerzo normativo que responde a una concepción sustentada en el paradigma de racionalidad instrumental (positivista, reduccionista y controladora del entorno).

La segunda situación (inclusión) podría estar dominada por una mirada hermenéutico-crítica, que vela por la participación social y la disminución de la discriminación mediante la vigilancia de los mecanismos de dominación social y de exceso de poder de los grupos económicos y político-sociales (Manosalva, 2002; Arístegui *et al.*, 2005). De este modo, desde el paradigma racional instrumental, se abogaría por la integración como un modo de generar cambios más focalizados en la escuela, mientras que desde el crítico hermenéutico se haría por un mayor nivel de cambio en la escuela.

Según el paradigma de base que sustente la perspectiva de análisis y construcción de conocimiento, también se organizarán y sustentarán las acciones sociales de los individuos en su interacción cotidiana. Por lo tanto, una mirada instrumental de la integración-inclusión pondrá énfasis en los medios y procedimientos antes que en lo valórico y

4 Se plantea como relación intercultural debido a que la coexistencia de personas con y sin discapacidad, respondería, en cierta manera, a la articulación de perspectivas culturales diferentes, ya que se tendría una visión diferente de la realidad social en función de sus características, si es más cercana a la idiosincracia individual como integración, y si es más cercana a la identidad sociocultural, inclusión.

reflexivo del proceso, mientras que una mirada crítica cuestionará el impacto del cambio que puede producir el proceso de integración, tanto en el sistema educativo como en la comunidad intra y extraescuela (Tapia y Manosalva, 2012).

Si bien ambos paradigmas tienen sus defensores y detractores, se debe reconocer que primaría el paradigma racional en el tema de la integración-inclusión. Como ejemplo de ello puede señalarse que los estudios en Latinoamérica, como lo mencionan los informes de la Unesco (2005), han señalado que la adopción de planteamientos integradores en educación han demostrado como dificultades o barreras, primordialmente la carencia de recursos, la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, así como la falta de maestros o la ausencia de personal competente para lograr aprendizajes de calidad, la carencia de material didáctico y la ausencia de apoyos tecnológicos (Romero y Lauretti, 2006). Sin embargo, poco se ha reflexionado sobre las barreras valóricas, las disposiciones personales de los profesionales de la educación, las disposiciones legales y culturales que han omitido la promoción de la inclusión e integración (Senadis, CECH, UCSH, 2010), que también se han erigido como ámbitos necesarios de investigar y modificar para lograr la meta de aceptación de la diversidad.

Puede plantearse que la integración-inclusión de niños con y sin discapacidad es un proceso que permitiría el cambio de gran parte de la estructura educativa, con respecto a los modos en que se genera la visión educativa, cómo se concibe el currículo, cómo se organiza la vida escolar, cuál es el rol de los docentes y los especialistas que apoyan el proceso pedagógico, las prácticas educativas, y el desarrollo de valores sociales (Pedro-Viejo y Rosser, 2012; Romero y Lauretti, 2006; Tapia y Manosalva, 2012; Torres, 2013). De este modo, pensar en el proceso de integración e inclusión escolar, es replantearse la noción esencial de escuela y las maneras en que se gesta la relación interpersonal que basa los procesos de enseñanza y aprendizaje, en conjunto con la visión de ser humano y sociedad; es decir, de esclarecer la epistemología de los paradigmas que nos definen.

PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: OPORTUNIDADES Y OBSTÁCULOS COMO FORMAS DE REPRODUCCIÓN (CAMBIAR PARA NO CAMBIAR)

Diferentes autores y estudios sobre los factores que influyen el proceso de integración escolar (Fonadis-Selene, 2000; Lissi *et al.*, 2011; Torres, 2013) señalan que los elementos cruciales para promover un movimiento de apertura exitoso frente a la integración, no solo tienen relación con los procedimientos desarrollados en el aula, sino que además deben tener relación con los ámbitos de gestión macro y micro organizacional.

Los elementos que se pueden derivar de estos estudios y que afectarían de manera positiva el proceso de integración e inclusión serían aspectos relacionados con la gestión de centro (clima organizacional adecuado, contar con una infraestructura adaptada para la atención de los alumnos con discapacidad, y buen material pedagógico), gestión de aula (como la necesidad de contar con un clima de aula participativo y colaborativo), gestión curricular (como la participación de diversos especialistas en el establecimiento; equipos de trabajo interdisciplinarios, y las adaptaciones curriculares); gestión del sistema educativo a nivel meso y macro (promulgación de leyes de inclusión social, el estableci-

miento de recursos organizacionales y económicos para desarrollar las adecuaciones en infraestructura, políticas, procedimientos, etc.); y finalmente la participación de la familia (capacidad de asociatividad y representación de los apoderados en las escuelas) (Mineduc - CEAS, 2003; Lissi *et al.*, 2011).

Atendiendo a estos elementos, es posible percibir que se hace referencia a factores metodológicos, recursos físicos y materiales, y del aporte que realizan las personas que intervienen en el proceso de integración (tanto alumnos, como profesores y directivos). Queda una sensación de que este último punto tiene cierta importancia mayor que los anteriores, fundamentalmente porque los elementos procedimentales y los recursos existentes tienen significación como aportes de acuerdo a lo que hacen las personas con ellos.

Estos datos producen la idea de que los establecimientos educativos han realizado pocos cambios en sus estructuras sociales frente al tema de la diversidad y la discapacidad, por cuanto la preponderancia de alumnos con discapacidad mental requiere de pocas modificaciones arquitectónicas y físicas, teniendo más bien necesidades de tipo relacional, temporal y metodológicas. De este modo, el proyecto de integración sería una instancia aislada dentro de la organización escolar, lo que generaría, además, poca inserción y colaboración de los especialistas en los procesos educativos en general (como apoyo a docentes, a directivos, a desarrollo curricular, trabajo con familias), centrando su trabajo más en el ajuste de los alumnos integrados. Se podría decir que la integración e inclusión padecen de desintegración.

En otras palabras, la escuela ejercería un mecanismo de supervivencia de uno de los paradigmas mencionados (racional o positivista) a través de sus procedimientos, para reproducir patrones de autoritarismo, jerarquía, socialización, disciplina, conocimiento instrumental, *disreflexionalidad*⁵, etc, que son los patrones característicos de la escuela tradicional (Manosalva, 2002).

Seguindo a Luhmann (1997) se puede establecer que una escuela puede concebirse como un sistema cerrado con dinámica autopoiética, que intenta mantener características reproductivas y de mantención (o sea conservar las cualidades de escuela tradicional) para sostener su sobrevivencia dentro del entramado social. Como sistema social, la escuela tradicional estructura reglas de interacción (basadas en la comunicación) que se van instaurando como políticas o lógicas pertenecientes al propio sistema, e independientes a las personas que se desarrollan en él. De este modo, puede hipotetizarse que la misma escuela (entendiéndola como la red de relaciones humanas) como sistema dinámico e interaccional, pondría en juego reglas de reproducción social de racionalidad técnica, que teñirían a la integración de una cualidad alineada con los intereses del neoliberalismo (priorizando la supremacía de la razón frente a la emoción, y a establecer reglas jerárquicas) obligándola a desarrollarse dentro de esa lógica.

En un estudio dirigido a evaluar la influencia de la cultura escolar en el proceso de integración de establecimientos municipales (Ossa, 2008), se observó que en las escuelas integrantes de la muestra, los docentes señalaban que valoraban una cultura escolar abierta y democrática, pero lo que predominaba en realidad era una cultura autoritaria y de gestión verticalista, donde se podían realizar pocas propuestas y modificaciones, e incluso

5 Podríamos llamar así a la discapacidad para reflexionar.

conceptualizaban la integración sólo como un programa de ayuda a los estudiantes con discapacidad (individualizadora), sin hacer mayores referencias a las ideas de cambio social y conceptual señaladas en las diferentes teorías. En dicho estudio se señala que;

“Se observa una tendencia a definir el proyecto de integración como un ámbito relacionado con la persona individual, observándose en un 72% de las definiciones un acento puesto en las características de la persona...por otra parte, las definiciones orientadas a relacionar la integración con un ámbito más organizacional o comunitario solo llegarían a un 28%” (Ossa, 2008: 36).

Se puede decir que del análisis de estas experiencias, se percibe a la integración como una necesaria innovación educativa, más no una transformación del establecimiento educativo. Es decir, el cambio que produciría la integración es un cambio *permitido* dentro de reglas que reordenan los medios sin alterar los fines, ya que el alcance de sus transformaciones rara vez ha pasado de modificar más allá de lo definido y esperado como modificable. En términos de Bazán, Larraín y González (2004) los cambios o innovaciones pedagógicas pueden ser microcreativas, operando según reglas definidas por el sistema social donde se está inserto, caracterizado por lo convergente y lo permitido; o macrocreativas (sociocreatividad), que sería un espacio donde se comienza por el cambio de reglas, en base al diálogo y la participación, lográndose la transformación de las estructuras en base al sentido comunitario de los participantes de la institución.

Se podría decir que primarían, entonces, (merced al paradigma de racionalidad técnica) muchas experiencias de microcreatividad, donde se intenta desarrollar una innovación que busca cambiar solo elementos periféricos y superficiales, que no generen daño o conflicto al sistema educativo ni a sus integrantes. La sociocreatividad, que estaría más ligada a la posibilidad de quebrar el paradigma de escuela tradicional que detenta la escuela chilena actual, debe aún vencer factores políticos, epistemológicos, actitudinales, y normativos para poder ayudar en la creación de una escuela diversa y atendiendo a la variedad de características de las personas de su comunidad, que es lo que podría alcanzar en un sentido amplio la integración escolar.

De este modo, las oportunidades de cambio (adecuaciones curriculares, nuevas tecnologías para el aprendizaje, estrategias de codocencia, etc.) se mantendrían en función de las reglas permitidas que el sistema de creencias (paradigma) de la comunidad escolar pueda generar, logrando cambios parciales, posibles y medibles. Las barreras por otro lado (falta de recursos, resultados de medición de calidad, tiempos pedagógicos, etc.), se vuelven situaciones irrevocables, propias del sistema educativo, e implican una renovación tan grande, que es mejor no pensar en ello. De este modo el paradigma dominante ejercería una influencia en el proceso de apoyo para la integración e inclusión escolar, cuando en estricto rigor, dichos procesos son prácticas sociales que dependen, en primer lugar, de las personas de la comunidad educativa, antes que de los sistemas de reglas.

POSIBILIDADES DE CAMBIO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA EL LOGRO DE UNA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR CENTRADA EN EL PARADIGMA HERMENÉUTICO-CRÍTICO

Para lograr este tránsito hacia una escuela más integradora, y permitir que se exprese un nivel de innovación crítico (significativo y participativo) es necesario desarrollar tres aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo; herramientas importantes de la gestión escolar, pero que muchas veces se pasan por alto:

a) Articular Proyecto de integración con Proyecto Educativo: Es fundamental que el proceso de integración e inclusión lleve a cuestionar y modificar el proyecto educativo institucional (PEI), de modo que se logre dimensionar (aunque parta declarativamente) la intención del establecimiento de validar la diversidad humana. Ocurre en muchos casos que el PEI no se entiende como un elemento vivo y regulador de la ideología educativa, sino como un producto elitista y abstracto que no se conoce ni se construye en la cotidianeidad.

b) Desarrollar espacios de trabajo reflexivo-colaborativo: Se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo del texto la necesidad de valorar la reflexión y el cuestionamiento de las pautas de comportamiento y las bases epistemológicas, para hacerlo se debe fomentar la participación y la construcción de ideas a través de espacios de trabajo colaborativo. Sin embargo, ese es uno de los puntos más debilitados de los proyectos de integración, factor que no permite alcanzar la disposición de los actores educativos para la innovación con significado. Mientras menos espacio e importancia se otorgue a la oportunidad de compartir y reflexionar para proponer, más se desarrollará un establecimiento educativo en una lógica racional instrumental que solo valore la productividad y los resultados.

c) Ampliar la noción de gestión, incorporando la dimensión de innovación: En este último punto se resume uno de los factores complejos de la dinámica escolar, base para las áreas anteriores. El concepto y la perspectiva de gestión en educación debe, necesariamente, cambiar para lograr cambios significativos, pasando de una mirada administrativa a una de empoderamiento social. Actualmente se tiene un concepto de gestión que se basa en el paradigma tecnista (racionalidad instrumental) que prioriza la administración de recursos materiales y objetivos, en vez de potenciar el desarrollo del capital humano y el talento (Chiavenato, 2002). Es necesario reenfocar el concepto de gestión, complejizando su definición y resituándola hacia lo relacional y humano.

En relación con lo anterior, es importante instalar la gestión de la innovación, como elemento que permitirá equilibrar las tensiones inherentes a cada proceso de cambio, permitiendo, de este modo, que se genere un nivel de innovación que abarque no solo lo que la persona individual realice, sino además, lo que la comunidad pueda realizar como parte de dicho proceso.

CONCLUSIONES

Puede establecerse como conclusión una reflexión sobre el sentido de las experiencias de integración escolar. Es evidente que los diversos estudios analizados señalan un gran conjunto de dificultades, que hacen preguntarse acerca de la posibilidad de alcanzar el ideal de escuela integradora e inclusiva. Se postula que el elemento clave para generar la diferencia entre el éxito o el fracaso en un proceso de integración e inclusión, es la calidad y el nivel de impacto de los cambios que puede producir. Dicho en otras palabras, hasta qué punto la institución se permite transformarse a sí misma para actualizar sus ideas, prácticas, y pautas de convivencia.

Si el nivel de cambio está centrado solo en la innovación de procedimientos específicos, desarticulados, y reduccionistas, se está en presencia de un paradigma epistemológico de tipo racional instrumental, que buscará en el proceso de integración sólo el desarrollo de cambios microcreativos de manera que parezca que se está cambiando, pero dentro de lo que el sistema permite hacerlo. Por otra parte, si se desea llevar a la escuela a un proceso de integración e inclusión que otorgue a todos los niños y niñas una oportunidad de educarse merced y gracias a sus particularidades, el nivel de cambio debe ser mayor, modificando las visiones educativas, las pautas de convivencia y las prácticas educativas, en una lógica de búsqueda de sentido social (sociocreatividad).

Si bien ya es complejo pensar en cómo se puede lograr que una institución se permita cambiar en base a los consensos de sus integrantes, se debe tener en cuenta que surge otro factor más que le agrega mayor dificultad al proceso, y es la dinámica reproductora de los paradigmas que buscan hacer pervivir una forma de manejar y comprender la realidad. En relación a lo que hemos analizado, las dinámicas reproductoras del paradigma racional-técnico, que situaría el proceso de integración e inclusión en la lógica del cambio menor, que no remueva mucho las bases fundamentales de lo que se ha erigido como educación y como escuela.

Se proponen, a pesar de las dificultades antes señaladas, tres elementos de gestión para la escuela, que podrían ayudar a cuestionar las bases sistémicas y epistemológicas que existen en ella, donde además se debe concebir el cambio que lograría la integración no en términos de innovación técnica (políticamente correcta) comentada anteriormente, sino en el cambio transformador de la perspectiva crítica hermenéutica.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, P. (2005). "Hacia una pedagogía de la coexistencia". *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Universidad academia de Humanismo Cristiano, 4(3): 63 - 85.

ARÍSTEGUI, R., BAZÁN, D., LEIVA, J.; LÓPEZ, R.; MUÑOZ, B. y RUZ, J. (2005). "Hacia una Pedagogía de la Convivencia". *Psykhé*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 14(1): 137-150.

BAZÁN, D; LARRAÍN, R. y GONZÁLEZ, L. (2004). *Sociedad y transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano : Santiago de Chile.

Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela?

BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *REICE, Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE*, 4(3). En <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

CHIAVENATO, I. (2002). *Gestión del talento humano: el nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. McGraw-Hill : Bogotá.

DARRETXE, L.; GOIKOETXEA, J. y FERNÁNDEZ, A. (2013). "Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del país Vasco". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2): 1-30.

FRANKLIN, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Edit. Pomares Corredor : Madrid.

GARCÍA-GÓMEZ, L. y ALDANA-GONZÁLEZ, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable. *Acción Pedagógica*, 19: 116 - 125.

GARCÍA, I.; ROMERO, S.; AGUILAR, C.; LOMELI, K. y RODRÍGUEZ, D. (2013). "Terminología internacional sobre la educación inclusiva". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1): 1-29.

GONZÁLEZ, M. (2008). "Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar". *REICE, Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE*, 6(2). En <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid : Morata.

LISSI, M., GRAU, V., SALINAS, M. y SEBASTIAN, C. (2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.

LOAIZA, C. (2011). "La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos". *Plumilla Educativa*, 8. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801050.pdf>

LÓPEZ, V., JULIO, C., MORALES, M., ROJAS, C. y PÉREZ, M.V. (2014). "Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile". *Revista de Educación*, 363: 256-281.

LUHMANN, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos : Barcelona.

MANOSALVA, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Centro de estudios psicopedagógicos y desarrollo educacional Mapa Ltda. Ediciones Tierra Mía : Santiago de Chile.

GOBIERNO DE CHILE (1994). *Ley de integración social de personas con discapacidad (19.284)*. Santiago, Chile. Documento online recuperado el 10/03/2013 en <http://www.bcn.cl/leyes/30651000002>

GOBIERNO DE CHILE (2009). *Ley general de educación (20.370)*. Documento online, recuperado el 08/08/2013, en: <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

GOBIERNO DE CHILE (2010). *Ley que otorga oportunidades de inclusión social a personas con discapacidad (20.422)*. Santiago, Chile. Documento online, recuperado el 10/08/2013, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

GOBIERNO DE CHILE (2011). *Ley que establece medidas contra la discriminación (20.609)*.

Carlos Ossa Cornejo

Santiago, Chile. Documento online, recuperado el 08/08/2013, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

MINEDUC (1998). *Decreto N° 1*. Santiago, Chile. En: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoN0198.pdf>

MINEDUC (2009). *Decreto N° 170*. Santiago, Chile. En: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

MINEDUC -CEAS. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Mineduc. Santiago, Chile. Documento online, revisado el 10/06/2010, en: <http://www.mineduc.cl>

OSSA, C. (2008). "Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar". *Revista Horizontes Educativos*. Universidad del Bío-Bío . 13(2): 25-39.

PEDRO-VIEJO, A y ROSSER LIMIÑANA, A. (2012). "La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas". *Anuario de Psicología*, 42(3): 343-360.

ROBLES, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*. Ediciones Sociedad Hoy : Santiago de Chile.

ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006). "Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica". *EDUCERE*, 10(33): 347 - 356.

SANDOVAL, M; LÓPEZ, M. L.; MIQUEL, E.; DURÁN, E.; GINÉ, C; y ECHEITA, G. (2002). "Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva". *Contextos Educativos*, Universidad La Rioja. 5: 227 - 238.

TAPIA, C. y MANOSALVA, S. (2012). "Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior". *REXE*, 11(22): 13-34.

TORRES, A. (2013). "Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso". *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 52(1): 124-146.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO: París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR. UN RETO PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

THE EDUCATION FROM THE INTERDISCIPLINARY APPROACH. A CHALLENGE FOR ADULTS' EDUCATION

AMNIA YUDET ORTEGA MARTÍNEZ¹
Dirección Municipal de Educación El Salvador
Guantánamo, Cuba
yudet.om@ucp.ho.rimed.cu

FÉLIX DÍAZ POMPA²
Dirección Municipal de Educación Urbano Noris
Holguín, Cuba
fdias@ucp.ho.rimed.cu

CARLOS MIGUEL MARTÍNEZ PÉREZ³
Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero"
Holguín, Cuba
carlosm@ucp.ho.rimed.cu

EDUVIGES MINGUI CARBONELL⁴
Universidad de Ciencias Médicas
Guantánamo, Cuba
emingui@unimed.gtm.sld.cu

Recibido: 10/12/2013 Aceptado: 15/05/2014

RESUMEN

Uno de los retos de la educación cubana es alcanzar una educación de calidad que permita contribuir a formar escolares, adolescentes, jóvenes y adultos de acuerdo a la sociedad. La sociedad cubana tiene ante sí la responsabilidad de formar las nuevas generaciones. Esta importante tarea de la escuela debe ser entendida como uno de los aspectos educativos principales de su razón de ser.

Las transformaciones realizadas en la Educación de Adultos como subsistema del sistema educacional cubano tienen en cuenta el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en un área de conocimiento determinada, en el cual para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales se presentan insuficiencias, que limitan una adecuada aplicación de las precisiones y aspiraciones que

1 Directora del Centro de Adultos "Celia Sánchez Manduley". Licenciada en Educación en la especialidad de Química. Master en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas.

2 Director Institución educativa "Mártires del 9 de Abril". Licenciado en Educación Informática. Master en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas.

3 Profesor Auxiliar del departamento Ciencias Naturales. Licenciado en Educación en la especialidad de Geografía. Doctor en Ciencias Pedagógicas.

4 Profesora titular en la Facultad de Ciencias Médicas. Licenciada en Educación en la especialidad de Geografía. Doctora en Ciencias Pedagógicas.

posibilitan su perfeccionamiento.

Para cumplir con este reto se confecciona una metodología que contribuye al desarrollo del referido proceso, de manera que se eleve la preparación del colectivo pedagógico acorde a las exigencias actuales de esta Educación.

La pertinencia y la factibilidad de la propuesta para su concreción, se constató a través de los diferentes métodos de investigación, que permitieron comprobar la transformación del objeto de investigación.

PALABRAS CLAVE

RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS, PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

ABSTRACT

One of the challenges of the Cuban education is to reach quality. This quality will allow the education of students (teenagers, and adults) according to the society. The Cuban society has the power to educate generation of people, so this task needs to be understood as one of the main and important aspect to develop.

The changes in the adults' education as subsystem of the educational Cuban system bear in mind the establishment of interdisciplinary relations in a specific area of knowledge, which for the development of the teaching - learning process of the Natural Sciences insufficient. These problems limit a suitable application of the precisions and aspirations for the Cuban system.

In order to accomplish this challenge a methodology that contributes to the development of the above-mentioned process is made, to improve the preparation of the teachers up to the current requirements of Cuban Education.

The importance and the feasibility of this proposal were stated through different research methods, which allowed verifying the transformation of the object of investigation.

KEY WORDS

INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS, TEACHING-LEARNING PROCESS

INTRODUCCIÓN

En Cuba, se han encauzado esfuerzos dirigidos a aumentar la calidad de la educación y a lograr la formación en todos los niveles de enseñanza. El trabajo desplegado ha permitido que el país se sitúe entre los primeros lugares del mundo en este campo.

Los mencionados logros son el resultado de las aspiraciones esbozadas en el proyecto social cubano, en que se exigen prioridades de trabajo para todos los niveles educacionales, bajo el principio de obtener nuevas metas en materia de justicia social y de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

En este contexto, se encuentra la Educación de Adultos (EDA), la que también requiere de profundas transformaciones, que marcan esencialmente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues apremia la necesidad de elevar el nivel de preparación del estudiante, tal y como se declara en el fin de esta educación: "...la capacitación de los individuos para afrontar los problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad, valorándose que el aprendizaje y la Educación de adultos, a lo largo de toda la vida, deben abarcar la amplia gama profesional, la educación para la vida familiar y ciudadana desde el aprendizaje formal e informal..." (Pérez, 2011).

Por las características que presentan los estudiantes del referido subsistema, el trabajo debe encaminarse hacia una buena motivación que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que estos se conviertan en protagonistas durante la búsqueda

de su propio crecimiento personal, y así lograr el conocimiento científico resultante de una preparación, que permita dar soluciones teórico-prácticas a los problemas de su contexto.

La EDA, como subsistema del sistema educativo cubano, tiene hoy un reconocido encargo social: la educación permanente de los adultos subescolarizados que transitan por las modalidades establecidas y así lograr su participación más activa en la sociedad acorde con lo que ella demanda.

Lo anterior corrobora la necesidad de cambios, dirigidos a garantizar la continuidad de estudios desde el nivel básico, hasta su preparación para ingresar a la Educación Superior en cualquier especialidad, de acuerdo con las exigencias y finalidad de la escuela cubana. Se impone la implicación de los profesores a tal fin, con su unidad de acción para transitar de una educación con enfoque disciplinar a otra interdisciplinar, mediante el establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre las asignaturas.

De esta manera, los profesores que conforman el colectivo pedagógico han de proyectar acciones didáctico-metodológicas que favorezcan el establecimiento de relaciones de cooperación y colaboración para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los objetivos planteados. Ello presupone la consecución de vías y métodos que hagan más efectivo dicho proceso, desde una Didáctica de la Educación de Adultos, que aún se halla en construcción.

Ante tal reto, es evidente la necesidad de buscar soluciones para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la EDA, teniendo en cuenta las carencias que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no apreciarse, al nivel deseado, la debida relación entre el diseño curricular propuesto, y el enfoque interdisciplinar que ello exige para cumplir los fines de esta educación. En este sentido, afecta la falta de contextualización de los programas. Estos no ofrecen sugerencias metodológicas con carácter interdisciplinario en cuanto a los objetivos, sistemas de conocimientos y habilidades que permitan establecer los nexos necesarios entre las asignaturas, en función del tipo de estudiante tipificado por las dimensiones laboral y social.

Además, se constata que a pesar de que en los objetivos generales subyace la necesidad de un enfoque interdisciplinario, todavía no existen en un nivel teórico-práctico los nexos de integración posibles en las disciplinas del área para lograr dichos objetivos. Debido a ello, puede decirse que los elementos teórico-prácticos a los que se acceden en este nivel de educación conllevan al abordaje disciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tener en cuenta que los estudiantes poseen como prioridad el trabajo como sustento personal y familiar.

Lo expresado anteriormente, ha traído consigo un número importante de investigaciones sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, dando a la interdisciplinariedad un lugar de prioridad para incrementar la calidad de la formación del estudiante: Álvarez (1999), Perera (2000), Fiallo (2001,2012), Salazar (2001), Addine (2004), Pérez (2005), Velázquez (2005), Mingui (2006), Ayala (2008), Delfino (2009), Batista (2012), Chacón (2014), entre otros, que abordan la temática para otros niveles de educación.

Estos investigadores han aportado elementos teóricos y sugerencias prácticas sobre el tema. Entre estas se destacan: el estudio de nodos cognitivos, líneas directrices, determinación de núcleos básicos, diseño de modelos didácticos, entre otros, que constituyeron

fuentes de obligada consulta en este trabajo, en la búsqueda de vías para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, acordes con el contexto socio - histórico en que se desarrolla la EDA.

Los estudios efectuados por los autores mencionados manifiestan, que tanto en el ámbito internacional como en el nacional, hay una tendencia a considerar la interdisciplinariedad, y por ende, las relaciones interdisciplinarias como invariante para un proceso de enseñanza-aprendizaje auténtico.

El hecho de que hoy se precise de una mayor calidad en el trabajo interdisciplinario, y sea necesario contar con un desarrollo teórico mayor sobre una didáctica para su implementación en la práctica educativa en la EDA, hace que el tratamiento del tema que se aborda constituya un tema de importancia relevante.

Por eso, desde el currículo es una necesidad trabajar en las concepciones teóricas sobre la relación asignatura, disciplina e interdisciplinariedad en función de un trabajo didáctico-metodológico interdisciplinario que beneficie el establecimiento consciente y coherente de las relaciones interdisciplinarias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Naturales en la EDA.

En intercambios realizados en los Departamentos de Ciencias Naturales de la provincia de Guantánamo, se ha constatado la comprensión sobre la necesidad de una mayor integración en el área, en correspondencia con la realidad del estudiante de la EDA; no obstante, ha faltado una reflexión más profunda sobre los objetivos, contenidos y métodos, a partir de una fundamentación teórica consistente.

La observación a clases y a actividades metodológicas, la revisión de planes de clases, tratamientos metodológicos a los programas y otras actividades docentes en el área de Ciencias Naturales, como parte del desempeño profesional de la autora, revelan que no siempre los profesores pueden llevar a su práctica profesional estrategias interdisciplinarias adecuadas. Por otro lado, en los planes de clases no se observan tareas integradoras, que contribuyan al protagonismo de los estudiantes para que puedan alcanzar un mejor nivel de aprendizaje. Esta situación, en alguna medida, es el resultado de las limitaciones formativas de sus profesores durante sus estudios universitarios, los que se caracterizaron por el tratamiento disciplinar del currículo.

El análisis de las insuficiencias detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esencialmente en el tratamiento fragmentado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Naturales de la EDA, indica que su principal causa se centra en carencias teóricas que limitan la determinación de vías de trabajo metodológico para la demostración del cómo establecer relaciones interdisciplinarias en correspondencia con las exigencias actuales de la educación.

Estas limitaciones demuestran la necesidad de profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales de la EDA, pues a pesar de los esfuerzos que se realizan por la comunidad científica para mejorar al establecimiento de relaciones interdisciplinarias, aún no se aprecia su correspondencia con los requerimientos del plan de estudio, el fin y el encargo social del egresado de este nivel de educación.

En correspondencia con los argumentos anteriores, se diseñó una metodología como una vía de solución al problema que se investiga y de esta manera contribuir con la calidad de la educación.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Adultos

En los momentos actuales, como se señaló, el proyecto de transformaciones en el Sistema Nacional de Educación involucra a todos los factores que actúan en él y entre ellos, la formación de los profesores debe estar condicionada en estrecha armonía con esos cambios.

Desde esta perspectiva, es necesario prestarle especial interés a todos los problemas que en el proceso de enseñanza-aprendizaje garanticen la formación de los estudiantes con la integridad que se plantea y en ello el establecimiento de relaciones interdisciplinarias debe atenderse con especial énfasis la Educación de Adultos.

Teniendo en cuenta que elevar la calidad del aprendizaje constituye una de las ocho líneas que forman parte de las prioridades establecidas en el Programa Ramal 7 del Mined: Educación de Adultos, indicadas a partir de los principales problemas de esta Educación, esta propuesta está dirigida a resolver una de las problemáticas existentes en los centros de adultos.

Para poder organizar y dirigir un autoaprendizaje de los adultos se impone el dominio de los principales elementos desde la perspectiva que alcanza en Cuba la Pedagogía del Adulto; en la misma se conciben a las personas comprendidas dentro de esta categoría, a partir de la experiencia acumulada, así como la necesidad psicológica de actuar de forma independiente, tanto para trazar sus propios proyectos de vida como para buscar soluciones a sus problemas, lo que implica que la orientación del autoaprendizaje tiene que demostrar la utilidad práctica de las acciones que ellos van a emprender.

Sobre la base de los elementos antes argumentados es que se debe organizar la actividad docente, lo cual supera las concepciones didácticas tradicionales mediante la metodología del curso por encuentro. Ella ha de servir como la vía principal para que el desarrollo del autoaprendizaje se convierta en un conjunto de actividades armónicas y creadoras, que propicien un intercambio fluido y abierto entre el profesor y el estudiante.

En consecuencia, la formación y desarrollo cultural del estudiante transcurre en la sociedad, fundamentalmente, en su centro laboral, por medio de diferentes formas de actividad y comunicación, lo cual favorece la interacción del profesor con las vivencias de los estudiantes. De la misma forma, la integración de los intereses y motivos individuales con los colectivos, permite una planificación más objetiva de la actividad propuesta y de su ejecución, a partir de una socialización que motive, instruya y genere el compromiso y cumplimiento de los objetivos trazados, según el fin de la EDA.

Por otro lado, la interdisciplinariedad también tiene en cuenta el principio psicológico del determinismo materialista de la psiquis, su naturaleza social, así como su unidad con la actividad. Desde la pedagogía cubana, se sustenta en el enfoque histórico-cultural, al concretarse en un contexto socio-histórico-cultural determinado, a través de las relaciones que se establecen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la actividad, gracias a la comunicación. La cultura que se forma de esta interacción resulta ser una cultura interdisciplinaria. Ella presupone una nueva actitud en quienes la construyen, por lo que las motivaciones juegan un papel fundamental en términos de necesidades

e intereses.

En este enfoque la concepción del aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el estudiante asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en el centro, los fundamentos del conocimiento científico bajo condiciones de orientación e interacción social.

En este concepto el aprendizaje se pone en el centro de atención del sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el profesor y otros estudiantes), sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones sociohistóricas determinadas. El resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto, es decir, las modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, mientras que en el objeto de la actividad sirven como medio para alcanzar el objetivo del aprendizaje, controlar y evaluar el proceso.

En correspondencia con los sustentos epistemológicos precedentes, se imponen asunciones teóricas esenciales desde el punto de vista psicológico para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada, para lo cual resulta vital el dominio de las regularidades del desarrollo de la personalidad de este estudiante, dadas en: la heterogeneidad de las edades, intereses y motivaciones de los sujetos que aprenden. Desde esta perspectiva, son significativos los estudios de Canfux (1997), quien plantea que la etapa del desarrollo del adulto marca un importante momento del desarrollo de la personalidad, en sus modos de actuación, tanto en los internos como en los externos, donde presentan las características siguientes:

- La actividad de aprendizaje está estrechamente vinculada a las motivaciones, la naturaleza económica, lo social y con respuestas de continuidad de estudios.
- El joven siente como deber y como derecho, la necesidad de capacitarse en función de su realización individual y de mejor participación en la sociedad, en las esferas política, económica y social.
- El adulto es un protagonista político y social, cualquiera que sean sus funciones y tareas, y como tal hay que tratarlo.
- Las primeras actividades sociales del adulto son atender la familia y el estudio. Este hecho genera la necesidad de encontrar soluciones objetivas para organizar su actividad que aseguren su presencia en los centros de estudio.
- Tienen distintos niveles para encontrar los verdaderos puntos de partida, como inicio del proceso de los nuevos aprendizajes.
- Poseen la experiencia y la madurez para asumir cambios de conductas a través de un proceso de auto educación y modificación de conductas indeseables.

A pesar de que estas características orientan cómo se ha de realizar el trabajo con el estudiante adulto, y enfatizan en la necesidad de superación y permanencia en sus respectivos centros, en ellas no se sistematiza la relación que debe existir entre el aspecto cognitivo, el social y el laboral, para que se alcancen mejores resultados en el aprendizaje y así elevar la calidad del proceso formativo. Ello presupone la búsqueda de vías que respondan ante tal exigencia.

En tal sentido, se puede inferir que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EDA debe estar respaldado por un buen desempeño de los profesores del colectivo pedagógico, demostrado en el dominio de las características del estudiantado y las exigencias de la educación, que les permitan seleccionar en cada asignatura los contenidos necesarios y suficientes para lograr una cultura interdisciplinaria que beneficie la formación integral de los estudiantes. Ello genera un trabajo metodológico constante y dinámico, con una revisión minuciosa desde la proyección curricular por semestres hasta la concepción de cada una de las clases del programa que se desarrolla.

Resulta significativo destacar las condiciones en las que se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EDA, toda vez que los estudiantes que matriculan, a pesar de sentirse compulsados a superarse, no llega a constituir una de sus prioridades. En tal sentido, prevalecen el amor y atención a la familia y al trabajo, entre otros aspectos como el horario y días en que se lleva a cabo el aprendizaje, situaciones que junto al agotamiento físico y mental, muchas veces, alteran los procesos cognitivos y con ello la calidad del aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, se plantea que el objeto de las Ciencias Naturales se concreta en el estudio de las regularidades de los hechos, procesos y fenómenos de la naturaleza, precisado en la materia y sus transformaciones, para ello es necesario concebir vías que garanticen la interiorización de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades, que motiven al estudiante, que logren el protagonismo en el aprendizaje.

Entre las vías para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han implementado en la EDA los métodos de enseñanza problémica y de trabajo independiente, dirigidos a lograr la independencia cognitiva, la interacción de los estudiantes en la obtención de sus conocimientos y la formación y desarrollo de habilidades, no así para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, en el que integren los aspectos cognitivos, sociales y laborales según el contexto donde se desarrolla este proceso.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales, para esta educación, desempeñan un importante papel las actividades laborales que realizan los estudiantes, las que propician una relación directa de ellos con el medio donde se desempeñan, además de los aspectos biológicos y químicos, que reciben en las asignaturas del área, por tanto el éxito de los métodos que existen solo en espacio y en tiempo depende de las formas de organización utilizadas.

Los elementos expuestos permiten aseverar que las vías empleadas en la EDA para aprovechar las relaciones interdisciplinarias en función de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de este estudiante no contienen los procedimientos necesarios para la integración de los conocimientos y habilidades en los diferentes contextos de dicha educación.

Por las características que presenta el Plan de Estudio de la Educación de Adultos, la interdisciplinaria será desarrollada en la medida que los estudiantes y profesores conozcan sus fundamentos e importancia. Es por ello que se hace necesario acudir a diferentes vías para lograr un adecuado nivel de conocimiento en los participantes.

Una vía para lograr este importante reto lo constituye la metodología elaborada para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la Educación de Adultos que tiene en cuenta las características personalológicas del estudiantado que matricula en este nivel

educativo y el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología propuesta tiene como fundamentos teóricos las explicaciones anteriores, con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque interdisciplinario y con criterios objetivos sobre el proceso de formación en los estudiantes de la Educación de Adultos.

Las valoraciones anteriores evidencian la necesidad de un enriquecimiento de la didáctica de la EDA, en la cual se integre lo cognitivo, lo social y lo laboral, según lo establece la didáctica desarrolladora, que responda a las exigencias y al fin este sistema educativo.

Los estudios realizados permiten aseverar que las nuevas concepciones derivadas de las más recientes orientaciones educacionales dejan atrás el tratamiento a las asignaturas de manera aislada, para fomentar las relaciones interdisciplinarias, lo que se traduce en la forma intencionada de establecer los vínculos posibles entre las disciplinas para la solución de problemas comunes en un área de conocimientos.

Este presupuesto se corresponde con las exigencias de la educación en el Siglo XXI, la cual demanda de la interdisciplinariedad como una de las premisas para una educación auténtica. Es desde esta perspectiva que se realiza el aprendizaje, con una debida articulación de los contenidos, reveladora de los nexos entre fenómenos y procesos que son objeto de estudio, lo que facilita una visión más integral de la unidad y la diversidad del mundo natural y social.

La interdisciplinariedad se ha convertido en un aspecto básico de la actividad humana, lo cual es prioridad para alcanzar el propósito esencial de la educación. Debido a ello, hoy la práctica pedagógica exige su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que al estudiarlo requiere de modificaciones didácticas, en correspondencia con las transformaciones educacionales promovidas por el momento histórico.

La interdisciplinariedad tiene su origen en la vida social, económica, política y cultural. La imposibilidad de eludirla en la enseñanza contemporánea está en que hoy, como nunca antes, resulta una necesidad objetiva del avance de la actividad humana, confrontada en la práctica pedagógica. Esta se mueve conforme con el sistema categorial de la pedagogía en sus relaciones instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje, formación y desarrollo y está en correspondencia con las leyes que rigen este proceso, determinado por el contexto histórico-social al que pertenece.

En la literatura se recogen distintas interpretaciones acerca de la interdisciplinariedad:

“(…) proceso y filosofía de trabajo que no puede ser resultado de la actividad espontánea, aislada, ocasional, sino una de las bases de una concepción pedagógica centrada en el sujeto, meditada, instrumentada, ejecutada, con enfoque sistémico, por el colectivo no debe limitarse a la relación entre sus conocimientos, sino abarcan toda la labor educativa, basada en la propia actuación profesional, la motivación y el ejemplo de los profesores y directivos” Perera (2000).

“(…) proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea” Fiallo (2012).

“(…) proceso que permite establecer los nexos o vínculos de interrelación y de cooperación entre disciplinas debido a objetivos comunes. Esa interacción hace aparecer nuevas cualidades integrativas, no inherentes a cada disciplina aislada, sino a todo el sistema que conforma y que conduce a una organización teórica integrada de la realidad y una formación más integral del sujeto del conocimiento” Salazar (2004).

Estos autores analizan la interdisciplinariedad como un proceso y una vía para el abordaje del conocimiento que requiere de la planificación y la incidencia de múltiples factores del proceso docente-educativo, donde alcanza un lugar privilegiado la actitud que asumen los sujetos implicados. Se destaca la definición de Salazar (2004) al considerar el valor ascendente de las cualidades integrativas, que actúan como un macro sistema de la realidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus componentes, por la relación que se establece con lo propuesto en esta investigación.

Por ello se asume la interdisciplinariedad como proceso, por los múltiples subprocesos que en ella se dan y por la implicación que tienen los agentes que se involucran en la misma (profesionales de la educación y estudiantes), así como el espacio geográfico o contexto donde se desarrolla su actividad laboral y social.

Las relaciones interdisciplinarias son una condición didáctica que permiten cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento, mediante el contenido de las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio y constituyen, por tanto, una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de hechos, fenómenos, conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela; además, permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades con carácter intelectual, axiológico, así como relaciones hacia el mundo real y objetivo que les corresponde vivir.

El desarrollo de relaciones interdisciplinarias en los contenidos de las asignaturas de un área de conocimiento, es una postura que conlleva al desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición más abarcadora, con el objetivo de erradicar las fronteras entre las disciplinas. El trabajo interdisciplinario lleva implícito romper las barreras entre la teoría y la práctica.

Las relaciones interdisciplinarias están referidas a un abordaje epistemológico del objeto del conocimiento que cuestiona la fragmentación de los diferentes campos del saber, producidos por una visión disciplinar, compartimentada y dirigida esencialmente a la especialización.

El estudio realizado en este sentido, revela que las relaciones interdisciplinarias tienen en cuenta la reorganización de las disciplinas, lo que implica una actitud diferente a la asumida hasta el momento, para dar solución a cualquiera de los complejos problemas que se presentan, y por tanto, generan un nuevo estilo de trabajo. Debido a ello, estas aparecen para dar respuesta a los problemas de organización y de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de áreas afines en la Educación de Adultos, como es el caso de las Ciencias Naturales.

Este postulado resulta esencial en la concepción de la autora para analizar las múltiples relaciones que se establecen en el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje como ejes indispensables para la concreción de la interdisciplinariedad. Estas, por su parte, se conciben como los puntos de encuentro y cooperación entre las disciplinas y sus

mutuas influencias, y son el resultado del proceso interdisciplinario. Las mismas tienen lugar en la escuela, en las que el proceso de integración es fundamental.

Para comprender la naturaleza de la categoría integración se precisa de un análisis de la definición que aparece en el Diccionario de la Lengua Española, donde se define integrar como: “constituir las partes de un todo”; “completar un todo con las partes que faltan”; “componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas; integrar esfuerzos dispersos en una acción conjunta”.

La integración es un momento de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, es una etapa para la interacción que sólo puede ocurrir en un régimen de coparticipación, reciprocidad, mutualidad (condiciones esenciales para la efectividad de un trabajo interdisciplinario), se considera entonces la integración como una etapa necesaria para la interdisciplinariedad.

Son varios los autores que piensan en la integración como una fusión de contenidos, métodos, leyes, de diferentes disciplinas, se refieren a una etapa importante de la interdisciplinariedad: entre ellos se destacan Jover (1996), González (1999); Portela (2004); Salazar (2004); Perera (2004); Salazar y Addine (2004); Villegas (2004); Caballero (2004), los que abordan la integración de las ciencias desde enfoques interdisciplinarios. El análisis de estos autores se basa en una perspectiva más cosmovisiva que brinda la posibilidad de optimizar el tiempo y promover la asimilación de los fundamentos esenciales de las leyes, teorías y sistemas conceptuales más importantes del saber científico, sustituir la concepción de enseñar más conocimiento por la de enseñar lo esencial del conocimiento a través de sus relaciones.

Los rasgos que caracterizan la integración en las definiciones anteriores y que sirven de sustento a esta investigación para el desarrollo de un proceso con carácter interdisciplinario en la EDA son:

- Es un proceso complejo de relaciones dialécticas en el que se establecen interrelaciones entre los procesos de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.
- Es un proceso consciente, continuo, contextualizado, participativo, humanista, interdisciplinario y transformador, que tiene en cuenta pilares básicos tales como: la superación, la investigación y el trabajo metodológico.

Fases para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias

En correspondencia con las regularidades derivadas de las definiciones anteriores, la concepción referida admite su contextualización en el área de Ciencias Naturales de la EDA. Como referente esencial se determinan las siguientes fases por las que debe transitar la integración como momento del establecimiento las relaciones interdisciplinarias:

- **La integración para sí:** Consiste en la toma de conciencia del profesor y su colectivo pedagógico de la necesidad real y objetiva de la integración. Ella se logra a partir de la sensibilización individual, lo que implica la superación del profesional.

- **La integración en sí:** Se logra desde el trabajo colectivo, en especial desde el trabajo metodológico en el que intervienen todos los agentes implicados en el proceso de integración. Durante esta fase se determina para qué integrar, qué integrar, cómo integrar y cuándo.
- **La integración en la práctica:** Es aquella que luego de cumplirse las fases anteriores se materializa desde la clase con el empleo de una didáctica integradora, al lograrse la profundización y adquisición de nuevos conocimientos habilidades, valores y modo de actuación desde la integración de lo cognitivo, lo social y lo laboral, lo que trae consigo la cooperación y crecimiento tanto individual como social. Durante esta fase se ha de prestar atención al método como dinamizador del proceso y facilitador de la asimilación del contenido. Como aspecto caracterizador de la fase es la autovaloración y regulación del proceso de manera sistémica y sistemática.

Es por ello que la integración de las asignaturas del área de Ciencias Naturales implica:

- La sensibilización de los agentes comprometidos con el proceso.
- Determinar los conocimientos, las habilidades y valores a integrar en las diferentes asignaturas en áreas y ejes de Integración.
- Utilizar los procedimientos y vías sustentados en la concepción de un método y una metodología apropiados para esta educación.
- Lograr la integración en la práctica de lo cognitivo, lo social y lo laboral.

Las regularidades enunciadas indican que toda acción o intervención interdisciplinaria para la integración de contenido, no es fruto de la espontaneidad, sino que debe ser organizada, planificada y ejecutada, en función de ganar en motivación teniendo en cuenta la realidad de los estudiantes y el medio donde viven, por lo que se deben determinar las bases de su implementación y los posibles nexos o puntos de contacto para la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, valores e intereses que se reflejan en su modo de actuación, acordes con las características de la personalidad y las necesidades histórico-sociales.

Desde esta perspectiva, es necesario prestarle especial interés a las diferentes aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se garantice la formación integral de los estudiantes, según se plantea en los documentos normativos, para que el establecimiento de relaciones interdisciplinarias alcancen la integración de los aspectos cognitivos, sociales y laborales.

Para ello, las actividades que se realicen en el marco de la escuela, sean docentes o extradocentes tienen que cumplir con las exigencias de esta concepción, para que se pueda contribuir al cumplimiento del fin de la educación, al tener presente el contexto donde se desarrolla la EDA, por lo que se precisa la profundización en el estudio de los métodos y procedimientos que se utilizan para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, pues el proceso que se estudia evidencia falta de integración en las asignaturas del área de Ciencias Naturales.

Los postulados anteriores sirven como fundamentos para abordar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la EDA, en cuya concepción se trata de lograr un proceso donde converjan diferentes acciones del colectivo pedagógico en relación con los contenidos que se imparten, las situaciones laborales de los estudiantes y los aspectos sociales.

Las carencias de carácter teórico y metodológico en esta educación propician el análisis para la búsqueda de una solución desde la didáctica, para lo cual se impone la necesidad de una unidad de acción del colectivo pedagógico en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Naturales con carácter interdisciplinar.

En tal sentido, se requiere de la profundización teórica por parte del colectivo pedagógico desde el proceso de formación, a partir de precisar los aspectos sociales y laborales que se necesitan para la integración de contenidos en la FOC como modalidad de la EDA y así establecer relaciones interdisciplinarias. De esta manera, podrán aplicar los métodos y procedimientos necesarios para el logro del fin propuesto, al tener en cuenta el contexto en que se desarrolla el proceso.

Metodología para favorecer las relaciones interdisciplinarias en la Educación de Adultos

Desde este análisis se propone una metodología que se basa en el enfoque de sistema, presente en cada una de sus etapas y acciones, así como en las relaciones que se establecen en el proceso. Esta cumple con los principios didácticos, que interactúan en sistema (Álvarez 1998). En este sentido, los ejes de integración (cognitivo, laboral y social) se convierten en hilo conductor que permiten mantener la orientación durante toda la práctica profesional.

Eje de integración cognitivo

- La asignatura rectora del área de conocimiento para el semestre, de acuerdo con las potencialidades del contenido, los objetivos jerarquizados y las posibilidades de sistematización.
- El contenido principal o nexo interdisciplinario para las Ciencias Naturales: la educación ambiental hacia el desarrollo sostenible.
- La distribución espacio temporal de los componentes naturales y sociales.

Eje de integración laboral

- Las particularidades inherentes a las principales industrias, empresas, cooperativas, profesiones y oficios de la comunidad.
- Los niveles de participación de los estudiantes en los procesos productivos, tanto estatales como no estatales.
- La incidencia positiva o negativa de los efectos de la actividad laboral en el contexto donde se desarrolla el estudiante.

Eje de integración social

- La selección de problemas de la vida laboral, social y educativa a partir del diagnóstico psicopedagógico del estudiante desde el conocimiento de las Ciencias Naturales.
- La capacidad de trascender las formas tradicionales de interacción de los sujetos con su entorno.
- La adquisición de un conocimiento integrador desde el entorno comunitario en que vive, que le facilite resolver problemas de la vida práctica y social.

Se asumen además los postulados de Hernández (2012), al definir la metodología como una de las etapas específicas de un trabajo o proyecto que parte de una posición teórica y que conlleva a una opción de técnicas concretas (o métodos) acerca del procedimiento para realizar las tareas vinculadas con la investigación, el trabajo o el proyecto. Dicha definición manifiesta la relación entre el sujeto y el objeto y por otra parte asegura la adquisición del conocimiento, el desarrollo de las habilidades pedagógicas y los valores.

La metodología propuesta constituye el resultado de un proceso de búsqueda de procedimientos didácticos, para resolver problemas que afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en la EDA, que se manifiestan en la práctica educativa. Ello promueve un conjunto de acciones y talleres metodológicos, que se han diseñado a partir de etapas.

Para su implementación resulta necesario tener en cuenta la planificación, elaboración y funcionamiento de estas acciones y talleres como un sistema, integrado por varios elementos que se encuentran interrelacionados entre sí para contribuir al establecimiento de relaciones interdisciplinarias. Los mismos forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales de la referida educación.

La metodología consta de tres etapas: **sensibilización y diagnóstico, ejecución** y evaluación, que permiten cumplir con el objetivo propuesto en la investigación, que demuestran el qué hacer en cada una de las acciones a implementar, talleres a realizar, y procedimientos para su concreción por los profesores del colectivo pedagógico, a partir de las orientaciones generales que se ofrecen.

Para la implementación de la metodología se precisa de las siguientes orientaciones generales:

- Las etapas son dinámicas, flexibles y se retroalimentan en todo su proceso. En cada una de ellas aparecen las orientaciones metodológicas para su implementación, de manera que posibiliten la autotransformación y la capacitación científica de los participantes, a partir de las realidades del contexto histórico donde se desarrolla la Educación de Adultos.
- Para la selección de los profesores que dirigen las actividades de superación en la Educación de Adultos, se consideran los aspectos siguientes: la disposición de asumir el grupo para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de solucionar las problemáticas existentes en torno a la interdisciplinariedad, una adecuada capacidad de expresión y responsabilidad por motivar y movilizar a los estudiantes, tener conciencia de la necesidad de

transformación de una concepción disciplinar por una interdisciplinar, y una adecuada preparación para la organización, el desarrollo y evaluación de los talleres en cada una de las etapas.

- Para crear un clima afectivo y de confianza, se emplean técnicas de participación, las que proporcionan un ambiente cálido, cordial, expresivo, afable, sincero, de cooperación entre estudiantes y profesores.
- Se parte del criterio de que el taller en el campo que se aborda, se caracteriza como forma de trabajo metodológico, en correspondencia con el contexto de actuación profesional pedagógico, en función de la elevación del nivel de preparación del colectivo pedagógico para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias.

a) Etapa de sensibilización y diagnóstico: permite conocer científicamente el estado real para determinar sus contradicciones, insuficiencias y logros, para, en consecuencia, trazar los objetivos y acciones que conducen a la realidad deseada.

Esta etapa proporciona las herramientas necesarias para la puesta en práctica de la metodología, ya que garantiza los conocimientos elementales de las fortalezas y debilidades para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, a partir de un diagnóstico que incluye el dominio de la interdisciplinariedad como proceso en la Educación de Adultos.

Objetivo: Determinar el nivel de preparación y potencialidades del colectivo pedagógico en cuanto a su nivel de conocimientos acerca del establecimiento de relaciones interdisciplinarias para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la FOC de la EDA.

Durante esta etapa, el colectivo pedagógico analiza los objetivos a alcanzar y las temáticas que se consideren invariantes para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, donde se toma conciencia de lo que se aspira alcanzar. A partir de realidad actual, se determinan los problemas fundamentales, así como la posición que asume cada profesor para su solución.

Es muy importante el conocimiento previo de las características personalológicas de los estudiantes, sus intereses, motivaciones, necesidades y aspiraciones futuras, de forma tal que se logre un ambiente favorable entre los agentes que participan en el proceso formativo.

Con el sistema de superación diseñado para la Educación de Adultos, se propicia la participación protagónica de todos los profesores de la educación, lo cual garantiza el sistema de conocimientos, mediante un programa concebido para 16 horas clases que tiene como temática la siguiente: Fundamentos de la interdisciplinariedad y su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades y limitaciones. Acciones para su concreción en el trabajo metodológico.

Este programa se desarrollará en un período de dos meses en el curso con igual frecuencia de dos horas semanales y para su ejecución se utiliza la clase encuentro como forma de organización fundamental, la cual se recomienda realizar en forma de taller.

El colectivo encargado de la superación tiene las siguientes funciones:

- Sensibilizar al colectivo pedagógico sobre la necesidad de enfrentar la problemática existente.

- Convocar al colectivo pedagógico para el reconocimiento de la problemática que afecta a los estudiantes.
- Promover en el colectivo pedagógico, el vínculo del proceso de enseñanza-aprendizaje con la labor que desempeñan los estudiantes, así como su repercusión en la sociedad, en función de su orientación y formación.
- Potenciar el trabajo del colectivo pedagógico, en función del desarrollo de la interdisciplinariedad.
- Favorecer la interdisciplinariedad mediante el diseño de acciones de capacitación en las instituciones educativas, para el perfeccionamiento de los docentes seleccionados para la dirección del proceso. Durante esta etapa se deben desarrollar las siguientes acciones metodológicas:

1. Caracterizar el grupo estudiantil a partir de los siguientes indicadores:

- Desempeño cognitivo
- Desempeño laboral en el contexto
- Proyección social

2. Motivar al colectivo pedagógico para crear un ambiente de estimulación y socialización, que permita conocer el nivel de preparación del profesor, para establecer relaciones interdisciplinarias, para ello resulta necesario realizar acciones como:

- Organizar talleres metodológicos donde se explique de manera adecuada, el objetivo a alcanzar.
- Caracterizar al grupo estudiantil en cuanto a necesidades, motivaciones e intereses.
- Determinar colectivamente las actividades a realizar para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias desde el contenido de las asignaturas del área de Ciencias Naturales.
- Establecer en el área, de manera sistemática, una forma coherente de trabajo didáctico-metodológico.
- Valorar oportuna y adecuadamente los problemas que se presenten.

El diagnóstico se aplicará cuantas veces sea necesario hasta obtener los resultados deseados.

Para la sensibilización y diagnóstico se recomienda la realización de talleres metodológicos los cuales se ofrecen a continuación:

Tema 1: Conociendo sobre interdisciplinariedad.

Objetivo: Explicar el propósito de la interdisciplinariedad y su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación de Adultos mediante el debate acerca de

las principales concepciones teóricas sobre el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.

Tema 2: ¿Cuáles son las funciones del profesor para elevar la calidad del aprendizaje con el establecimiento de relaciones interdisciplinarias?

Objetivo: Valorar las principales funciones del profesor para elevar la calidad del aprendizaje desde las relaciones interdisciplinarias.

Tema 3: ¿Cómo establecer relaciones interdisciplinarias desde la aplicación de métodos interdisciplinarios?

Objetivo: Analizar las vías para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias desde una concepción integradora de las relaciones cognitivas, laborales y sociales del estudiante de esta educación.

Tema 4: ¿Qué elementos debes tener en cuenta para implementar las integraciones cognitivas, sociales y laborales?

Objetivo: Analizar los aspectos que necesita el profesor para poner en práctica las integraciones cognitivas, laborales y sociales.

Después del alcance de los objetivos de la etapa precedente se procede a la segunda etapa:

b) Etapa de ejecución: se desarrolla de acuerdo con la planificación realizada para permitir el logro de los objetivos de manera gradual, al posibilitar el tránsito del estado real al estado deseado.

Esta etapa se dirige hacia el desarrollo de la interdisciplinariedad desde el punto de vista teórico - metodológico y práctico, y con ella se contribuye a la retroalimentación de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para adecuar las acciones planificadas en la metodología, a las realidades del contexto donde se desarrolla el estudiante de la Educación de Adultos, de forma tal que el colectivo pedagógico socialice algunas propuestas y a la vez, surjan otras.

En esta etapa se resumen los objetivos a partir de las principales dificultades. Se conciben las acciones que responden a las necesidades del centro, las que favorecen la socialización y el desarrollo de la formación integral del adulto, así como el trabajo cooperado del profesional que imparte docencia en la Educación de Adultos, que permita cumplir con la metodología propuesta. Por tanto se debe:

- Tener en cuenta las exigencias del currículo.
- Realizar la preparación metodológica a través de las diferentes vías del trabajo metodológico.
- Seleccionar y orientar adecuadamente las asignaturas para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- Dar seguimiento al diagnóstico inicial para poder realizar comparaciones con el propósito planteado.
- Determinar los nexos conceptuales desde la asignatura principal integradora

para el semestre, que deben ser sistematizados por las restantes, y que posibiliten tener una interpretación sistémica de los mismos.

- Establecer indicadores en el proceso enseñanza-aprendizaje para la integración contextual, entre las que se encuentra la selección de actividades laborales de los estudiantes, en las cuales se deben emplear conceptos de las Ciencias Naturales.
- Tener en cuenta las necesidades educativas e instructivas de cada estudiante en correspondencia con su contexto familiar, comunitario y laboral
- Realizar un trabajo cooperado y de mesa con los profesores del semestre, para orientar y dirigir tareas cognitivas concretas para el seguimiento a las actividades planificadas.
- Determinar el tiempo de realización y sistematización de la tarea de aprendizaje con enfoque interdisciplinario, según lo orientado en el plan de estudio de la Educación de Adultos, y de acuerdo con los niveles de desempeño de los estudiantes, para alcanzar, en el caso del tercer nivel, la propuesta de nuevos conceptos desde la integración conceptual, para las asignaturas del área de Ciencias Naturales como resultado de la creatividad individual y colectiva.
- Comprobar sistemáticamente, a través de informes confeccionados por los jefes de departamento, las dificultades que frenan el desarrollo del proceso y luego buscar las soluciones necesarias con todos los factores involucrados, para favorecer la socialización y el protagonismo de los estudiantes en la solución de los problemas presentados.
- Evaluar sistemáticamente los resultados alcanzados por los estudiantes como profesionales de la Educación de Adultos en el logro de las relaciones interdisciplinarias, que conduzcan al diseño de estrategias, que garanticen mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para esta etapa de la metodología se propone la realización de talleres metodológicos dirigidos al colectivo pedagógico, encargado de su implementación:

Tema 1: El aprendizaje interdisciplinar: potencialidades y limitaciones

Objetivo: Identificar los factores que influyen negativa o positivamente en la realización de la actividad para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.

Tema 2: El diagnóstico integral: una necesidad para elevar la calidad del aprendizaje.

Objetivo: Valorar la significación del diagnóstico para el diseño de las actividades al establecer relaciones interdisciplinarias.

Tema 3: Estrategias para elevar la calidad del aprendizaje.

Objetivo: Analizar diferentes estrategias que sirvan como sustento para elevar la calidad del aprendizaje mediante las relaciones interdisciplinarias desde la integración contextual en el área de Ciencias Naturales.

Tema 4. Importancia de la aplicación de nuevos métodos como solución a los problemas de aprendizaje del estudiante de la Educación de Adultos.

Objetivo: Valorar la necesidad de introducir nuevos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se eleve a planos superiores la calidad de la educación.

Una vez cumplido los objetivos de la etapa anterior se procede a la tercera etapa:

c) Etapa de evaluación: se realiza antes, durante y al final de la metodología, por lo que se considera como la recogida y valoración de la información necesaria y suficiente para el perfeccionamiento de la misma.

En esta etapa se evalúa el proceso de desarrollo de la interdisciplinariedad, a partir de la aplicación de la metodología en cuanto al grado de pertinencia y factibilidad, que permitirá realizar intervenciones en las instituciones.

Tiene como objetivo la valoración sistemática del cumplimiento de las expectativas en relación con la metodología, bajo una concepción interdisciplinaria que posibilite la formación integral del profesor y el egresado de la Educación de Adultos, a partir de la verificación del cumplimiento de los objetivos trazados.

Para su cumplimiento se tienen en cuenta las acciones metodológicas siguientes:

1. Análisis de la puesta en práctica de la metodología, a partir de la delimitación de los logros y dificultades alcanzados.
2. Proyección de la vía para el cumplimiento de la integración de contenidos mediante el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
3. Promoción y uso de la crítica y la autocrítica acerca del trabajo realizado.

Para la evaluación de la metodología se propone, además, la realización de un taller metodológico, propiciador de la socialización de criterios y puntos de vistas, así como de la recopilación y valoración de memorias escritas:

Tema 1: Mi desempeño profesional.

Objetivo: Evaluar el desempeño de los profesores en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo:

Se les pide a los profesores la opinión sobre las acciones, talleres, y si consideran que hay algún aspecto en el que se debe profundizar.

Se solicita al profesor que responda un cuestionario de acuerdo a la escala valorativa siguiente:

- 3 (muy preparado)
- 2 (medianamente preparado)
- 1 (mal preparado)

Deben analizar cada proposición, colocar el número de la escala que le corresponda con el nivel de preparación que haya alcanzado.

— Estructuración de las actividades de aprendizaje desarrolladas de forma coherente mediante la concepción de un conocimiento interdisciplinario.

__ Utilización del diagnóstico psicopedagógico como punto de partida para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

__ Aprovechamiento de las fortalezas que brindan los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Naturales en función de la formación de una cultura general integral de los estudiantes.

A continuación se ofrece un taller, como guía para su planificación, elaboración y funcionamiento por parte del colectivo pedagógico:

Tema: Taller de preparación a profesores y directivos para el perfeccionamiento de las relaciones interdisciplinarias como manifestación de la interdisciplinariedad.

Objetivo: Ofrecer a los profesores y directivos, orientaciones acerca de la necesidad de implementar las relaciones interdisciplinarias para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Temática: La interdisciplinariedad, evolución, desarrollo y perspectiva actual en la Educación de Adultos.

Orientaciones metodológicas: El taller debe de propiciar un diálogo productivo y reflexivo a partir de una comunicación asertiva, que potencie la cooperación e intercambio en cada una de las actividades a desarrollar.

El taller inicia con una reflexión sobre las limitaciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener en cuenta los objetivos que imponen las actuales transformaciones educacionales, las cuales exigen un modo de actuación interdisciplinario en las escuelas cubanas.

Se abordan aspectos relacionados con el origen, evolución y desarrollo de la interdisciplinariedad desde el desarrollo de la ciencia. Además, se analizan sus principales fortalezas y limitaciones actuales, para una valoración integral de este proceso y en consecuencia la proyección de acciones en correspondencia con la necesidad de la preparación del colectivo pedagógico.

Constituye un elemento importante del debate, la concepción didáctica para el perfeccionamiento de las relaciones interdisciplinarias en las asignaturas del área de Ciencias Naturales; se centrará la atención en las principales categorías que lo conforman y los fundamentos que las sustentan.

Valoración de la aplicación de la metodología

La valoración sobre la pertinencia y factibilidad de la propuesta son presentados mediante la explicación de los métodos y técnicas empleados.

Para constatar la factibilidad de la propuesta se utilizaron los resultados obtenidos a partir del análisis realizado para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el colectivo pedagógico y los estudiantes de IV semestre de la Facultad Obrero Campesina de la

provincia Guantánamo.

Al analizar los resultados de la aplicación de la metodología en la práctica, se pudo constatar que la misma fue aceptada por los profesores, los que comprendieron con gran facilidad y contribuyeron a enriquecerla con sus recomendaciones. Ello facilita la preparación del colectivo pedagógico para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener en cuenta la relación que se establece entre los componentes del proceso, a partir de las características personalológicas de los estudiantes de la EDA, como concreción de la relación entre el objetivo, el contenido y el método. Todo ello, constituye una contribución a la construcción de la teoría didáctica de esta educación.

En la investigación se corroboraron los resultados logrados en la preparación del colectivo pedagógico que dirige el proceso en la FOC de la EDA, y se ha comprobado en la práctica profesional la factibilidad de aplicación de la misma, a partir del crecimiento profesional de los implicados y de las modificaciones exhibidas en el aprendizaje por los estudiantes.

De manera general, se pudieron observar transformaciones en el orden didáctico-metodológico como resultado de la aplicación de la propuesta, evidenciadas en los profesores y estudiantes, que permiten aseverar la factibilidad y aplicabilidad de la propuesta a partir de los resultados siguientes:

- Se muestran avances significativos en relación con la disposición y concientización del colectivo pedagógico para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- Se revela una mayor capacidad para buscar los nexos con los ejes de integración y trazar las estrategias adecuadas para establecer relaciones interdisciplinarias, en relación con la determinación del sistema de conocimientos, habilidades profesionales pedagógicas y valores.
- Se constata una mayor preparación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, al establecer relaciones interdisciplinarias y lograr el carácter integrador requerido.
- Se revelan avances en la calidad de las actividades metodológicas desarrolladas, así como en las diferentes vías del trabajo metodológico, donde son capaces de insertarse los elementos contentivos en la metodología y la concepción didáctica, de manera organizada, planificada y diseñada, según las necesidades e intereses del colectivo pedagógico y de los estudiantes para asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo antes referido genera un impacto en el colectivo pedagógico y en los estudiantes que se revela en:

- Mejora en la comunicación entre los profesores y estudiantes.
- Mayor conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias a partir de ejes de integración.
- Interés por parte de los profesores en la búsqueda de vías que favorezcan el

- aprendizaje de los adultos.
- Reconocimiento de la necesidad de una metodología para establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- En lo cognitivo, los estudiantes adquieren mayor protagonismo en el grupo al que pertenecen y demuestran más interés por el estudio y con ello mejores resultados en el aprendizaje.
- En lo laboral, los estudiantes adquieren mayor motivación en el desempeño de sus funciones.
- En lo social los estudiantes adquieren una formación que le permite sentirse útiles en la sociedad, y apoyar a su familia a partir de sus necesidades.

CONCLUSIONES

- Los supuestos teóricos asumidos referenciados evidencian la necesidad de continuar orientando el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación de Adultos por las nuevas características que adquiere y la complejidad del mismo.
- El establecimiento de relaciones interdisciplinarias en las asignaturas del área de Ciencias Naturales en la Educación de Adultos ha tenido una tendencia al perfeccionamiento continuo, con predominio del enfoque disciplinar en la estructuración del contenido hasta la actualidad, donde se introducen cambios en el sistema de enseñanza hacia un enfoque interdisciplinar, pero en la práctica educativa, aún prevalece el enfoque fragmentado del contenido.
- La metodología que se propone para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en las asignaturas del área de Ciencias Naturales en la FOC, como contribución al enriquecimiento de la teoría didáctica de la Educación de Adultos.
- Los resultados presentados, permiten considerar pertinente y factible la propuesta realizada y corroborar el objetivo planteado. Ello explica la necesidad de una didáctica desarrolladora, que exige la preparación adecuada de los agentes implicados en el proceso para asumir las exigencias actuales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ADDINE, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ, C. (1997). "Constructivismo, Dogmatismo, Didáctica". En *Revista Pedagogía Universitaria*. Disponible en: [http://eduniv.mes.cu/03-Revistas-Científicas/Pedagogía Universitaria/](http://eduniv.mes.cu/03-Revistas-Científicas/Pedagogía%20Universitaria/). Consultado el 15/3/2008.
- ÁLVAREZ, M. (1998). *La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en el nivel medio Básico*. ISP "Enrique José Varona". La Habana.
- ÁLVAREZ, M. (1999). *Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP*. Ponencia. Congreso

Internacional Pedagogía. La Habana.

ÁLVAREZ, M. (2004). *La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. En Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Félix Varela.

ANDER, E. (1994). *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

AYALA, M. (2008). *La interdisciplinariedad como principio en la formación del profesor integral de Preuniversitario en Humanidades*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.

BARRIOS, C. & PUPO, N. (2010). *Didácticas de las ciencias. Nuevas perspectivas*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.

BATISTA, Y. (2013). *Estructuración sistémica del contenido para la resolución de problemas vivenciales del área de ciencias naturales en la Educación Primaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.

BERMEJO, R. (2009). *Metodología para el tratamiento interdisciplinario entre Química y Biología en la Facultad Obrero y Campesina*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Camagüey.

CABALLERO, C. (2004). "La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía con la Química: una vía educativa para la formación de los alumnos". En Álvarez Pérez, Marta (comp.) *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 64-104.

CABALLERO, C. (2007). "Las tendencias de la Didáctica de las Ciencias Naturales en el Siglo XXI". En *Revista Científico-Metodológica*, no 44, enero-junio. ISP "Enrique José Varona", La Habana, p 13-6.

CABALLERO, C. (2008). *Un viaje didáctico a la relación interdisciplinaria de la Biología y la Geografía*, p 3-6.

CANFUX, J. (2007). *Pedagogía de la Educación de Jóvenes y Adultos*. Curso. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.

CHACÓN, D. (2014). *Los procesos interdisciplinarios en las ciencias naturales de secundaria básica: una contribución a la formación del alumno*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.

COLL, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Disponible en: <http://www.educar-argentina.com.ar/>. Consultado 11/2/2013.

EJES INTEGRADORES DE LA FORMACIÓN. Tomado de <http://www.uv.mx>. 3 de nov. 2012.

FEBLES, M. (2006). *La Adulter Media una nueva etapa de desarrollo*. La Habana: Editorial "Félix Varela".

FIALLO, J. (2004). *La interdisciplinariedad: un concepto "muy conocido"*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- FIALLO, J (2012). *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GARCÍA, J & F. PERERA (2005). *La interdisciplinariedad una necesidad objetiva del currículo*. UCP. "Enrique José Varona", La Habana.
- GONZÁLEZ, A. M. & REINOSO, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- GONZÁLEZ, M. (2006). *Integración en el proceso docente educativo. Una propuesta metodológica para el desarrollo de la tarea integradora*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Extraído 11 octubre, 2012 de <http://www.eumed.net/libros/2006/mga-01>
- GUERRERO, P. (2008). *La evaluación del aprendizaje*. Disponible en www.edusol.rimed.cu, Consultado 25/10/2011.
- MINGUI, E. (2006) *Un modelo Metodológico para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la estructura de año en la carrera de Geografía del ISP de Guantánamo*. Tesis presentada en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Raúl Gómez García", Guantánamo.
- MORENO, M. [et al.]. (2009). *Fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares de la educación de jóvenes y adultos*. La Habana: Educación Cubana. Ministerio de Educación.
- PALAU, C. (2012). *Las tareas integradoras una vía creativa para dirigir el aprendizaje en la clase de sistematización*. Extraído el 24 junio, 2013 de <http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option-com>
- PERERA, F. (2007). *La práctica de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Curso Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- PERERA, F (2008). *¿Interdisciplinariedad o integración?*. Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. La Habana.
- PERERA, F & G. ABAD (2010). *Pensamiento complejo, interdisciplinariedad y cultura científica*. Ponencia. VI Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. La Habana.
- PÉREZ, A. [et al.] (2004). *Aportes para una didáctica de las Ciencias Naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- PÉREZ, G. (2010). *Alternativa didáctica para potenciar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en las Ciencias Naturales de la Facultad Obrero y Campesina*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- PÉREZ, M. & A. PÉREZ (2011). *Retos y perspectivas de la Educación de Adultos en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- POGGELER, F. (1964). *Métodos de la Educación de Adultos*. República Federal Alemana.
- PORTELA, R (2004). *La enseñanza de las Ciencias desde un enfoque integrador. En una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- RICARDO, M. (2010). *Las relaciones interdisciplinarias, un medio para contribuir a implementar el Programa Director de Matemática en el área de Ciencias en la Educación de Jóvenes y Adultos*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- RICO, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana:

Editorial Pueblo y Educación.

RINCÓN, L. [et al.]. (2010). *El conocimiento didáctico del contenido biológico como marco de referencia en la integración de las ciencias naturales, para la elaboración de una unidad didáctica en el ciclo dos de enseñanza*. Disponible en: www.educyt.org/. Consultado el 11/7/2012.

ROMÉU, A. (2005). *El procesamiento de la información científica y la producción de textos científicos como problema interdisciplinario*. Curso Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.

SALAZAR, D. (2004). *La interdisciplinariedad como tendencia en la enseñanza de las ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

SALAZAR, M. (2008). *La investigación cualitativa en la Pedagogía. Retos y perspectivas*. Ponencia presentada en el Curso Pre-evento Tercera Jornada Científico Metodológica del Centro de Estudios de la Educación. Segundo Taller Nacional sobre proyectos de investigación. ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

SILVESTRE, M & J. ZILBERTEIN (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones EIDE.

SILVESTRE, M & J. ZILBERTEIN (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TARDO, Y. (2006). *Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

THOMPSON, J. (1994). *Notes Toward a Social Epistemology of Transdisciplinarity*. Comunicación al primer congreso mundial de la transdisciplinariedad. Portugal.

VILLEGAS, D (2004). *En una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.

VYGOTSKY, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica. La Habana.

WEISSMAN, H. (1999). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Disponible en <http://www.tianguisdefisica.com>, Consultado 15/3/2011.

ZILBERSTEIN J, PORTELA & M. MC PHERSON (1999). *Didáctica integradora de las ciencias. Experiencia cubana*. La Habana: Editorial Academia.

ZILBERSTEIN, J. & M. MC PHERSON, *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. Disponible en: www.rieoei.org. Consultado 17/15/2011.

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) **Consejo Editorial**, compuesto por un grupo de académicos nacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) **Consultores Externos**, integrado por un grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica, cuya función es asesorar al consejo editorial en las áreas sobre las que posee un conocimiento especializado. c) **Consejo de Redacción**, formado por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un d) **Comité Científico Evaluador de cada Número**, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, experiencias pedagógicas y estudios y debate).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica Reseñas de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

Periodicidad: semestral.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE has an editorial committee integrated by: a) **Editorial Board** composed by national academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) **External consultants:** This team is integrated for international academics with prestigious career and important scientific production, their role is to advice the committee board in specific areas. c) **Editorial Board:** it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. d) **Scientific committee:** this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: twice a year.

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision, after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. **Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. **Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. **Resumen:** todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. **Formato:** la elaboración del artículo de la sección de Investigación deben ajustarse a la normativa APA, es decir, planteamiento del problema, objetivo(s) de la investigación, diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y bibliografía. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección Estudios y Debate, deben cumplir con: introducción, antecedentes, desarrollo, propuestas, conclusiones y bibliografía. Finalmente la sección Experiencias pedagógicas deben contener los siguientes apartados: introducción, antecedentes teóricos, descripción de la experiencia y sus resultados, discusión, bibliografía.
5. **Respaldo:** todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
6. **Número de páginas:** los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
7. **Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a las que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
8. **Citas y referencias bibliográficas:** en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
 - **Libros:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
 - **Capítulo de libro:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
 - **Artículos en revistas:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
9. **Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábiga en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de

la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.

10. **Publicación de los trabajos:** la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
11. **Declaración de originalidad y conflicto de intereses:** a todos los autores, en el proceso de envío de sus obras a través de la plataforma www.rexe.cl, se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo y cumplir con la declaración de "originalidad y conflicto de intereses" la cual especifica que su obra: 1) Es un artículo original, con temas de investigación en Educación, que cumple con las normas para la publicación de artículos que se detallan en cada número. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la presente publicación.
12. **Cesión de derechos de difusión:** a todos los autores, en el proceso de envío de sus obras a través de la plataforma www.rexe.cl, se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la "declaración de derechos de difusión" en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación, con el trabajo registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta revista.
13. **Envío de trabajos:** los trabajos deben enviarse a través de la plataforma virtual www.rexe.cl

NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad. REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. **Topics:** any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. **Title:** the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. **Abstract:** the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. **Format:** the research articles must follow the APA style, statement of the problem, objectives, design, results, discussion, conclusion, reference list. Articles submitted as studies or debates must have introduction, background, development, proposal, conclusions and reference list. Articles submitted to the experience section must contain introduction, theoretical framework, description of the experience, results, discussion, and reference list.
5. **Format:** all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
6. **Number of pages:** all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
7. **Identification:** all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
8. **Citations and references:** the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
 - **Books:** author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
 - **Chapter in book:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, coma, Initial/s of author/s (followed by the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), coma, title in italics, comma, editorial coma city of publication, period; pages cited; point.
 - **Journal Article:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution, city of publication and pages cited.
9. **Tables, graphs, tables and figures:** must be editable, presented with arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.
10. **Publication of the work:** the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to

intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.

11. **Statement of originality and conflict of interest:** all the authors: At the moment of sending manuscripts through REXE platform it would be required 1) to state that the article is original and it has not been published, under revision or sent to another journal in Chile or somewhere else. 2) The topics must be related to education following all the publication conditions which are specified in each volume. 3) Articles must be free of financial commitments with public or private organism that can affect the content, results or conclusion of the research.
12. **Sale of broadcasting rights:** all the authors that submit via www.rexe.cl must agree and give the broadcasting rights to the journal. In the broadcasting rights declaration statement, it is specified that authors keep the authorship rights, and give the journal the right to the first publication. The work will be register with a license belonging to Creative Commons, which allows to a third party to use the article only if it is correctly cited.
13. **Articles submission:** all articles must be sent to www.rexe.cl